ZUR GESCHICHTE DER ARBEIT MIT SCHRIFTLICHEN HISTORISCHEN QUELLEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT 1800–1933

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschuhe Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von

Maria Blochmann

aus Herten-Westerholt

1977

Drucklegung: Januar 1978

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0018

ZUR GESCHICHTE DER ARBEIT MIT SCHRIFTLICHEN HISTORISCHEN QUELLEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT 1800 - 1933

Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Maria Blochmann
aus Herten-Westerholt

Drucklegung: Januar 1978

Referenten:
Prof.Dr. Hans Georg Kirchhoff
Prof.Dr. Klaus Goebel

Tag der mündlichen Prüfung:
14.7.1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung III

I. Die Bedeutung der historischen Quelle füe die Geschichtswissenschaft und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht

1. Der Terminus'Quelle'als Basis wissenschaftstheoretischer Methodologie 1

2. Leopold von Ranke, Quellenkritik und historische Wahrheit 5

3. Kontroversen um die didaktische Legitimation der Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht 11

II. Der Einfluß der Geschichtswissenschaft auf den Geschichtsunterricht der Gymnasien

1. Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts 19

2. Der erste auf historischen Quellen basierende Geschichtsunterricht nach den Reformvorschlägen Carl Peters 26

3. Möglichkeiten der Quellenbenutzung im Rahmen der biographischen Methode 38

4. Die Verwertbarkeit der Quelle unter kulturhistorischem Aspekt 45

5. Kontroversen um die Funktion der Quelle im Geschichtsunterricht des Kaiserreiches 52

6. Quellenbenutzung unter dem Einfluß geisteswissenschaftlicher Didaktik und geschichtswissenschaftlicher Methodik 63

III. Möglichkeiten und Realisierungschancen des Einsatzes historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule von 1800 - 1888

1. Der Geschichtsunterricht in der Volks-

schule und in den Lehrerseminaren von 18oo - 1872 79

2. Der erste selbständige Geschichtsunterricht nach den "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 99

3. Das pädagogische Prinzip der Anschauung als Rechtfertigung für den Einsatz der historischen Quelle im Unterricht 1o4

4. Die Evidenz der Kulturgeschichte für die Erweiterung der Quellenbasis 115

5. Leitfäden - Realienbücher - Quellensammlungen, Kontroversen um Hilfsbücher für den Geschichtsunterricht 132

IV. Die Interdependenz staatlicher Zielvorstellungen und pädagogischer Prinzipien beim Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule

1. Erlasse und "Weisungen" zur Reglementierung des Geschichtsunterrichts unter Wilhelm II. 151

2. Die historische Quelle im Dienste des erziehenden Unterrichts 16o

3. Quellen im heimatkundlichen Unterricht 179

4. Die Quelle als Grundlage kindgemäßer Geschichtserzählungen 193

V. Die Verwertung der Quelle im Geschichtsunterricht unter dem Einfluß des methodisch-didaktischen Pluralismus der Weimarer Republik

1. Die "Freiheit und Mannigfaltigkeit" der neuen Richtlinien 21o

2. Quellenverwertung im Sinne arbeitsunterrichtlicher Prinzipien 218

3. Die Funktion der heimatgeschichtlichen Quelle im Rahmen des Arbeitsunterrichts 236

VI. Zusammenfassung 25o

VII. Literaturangabe:

Ungedruckte Quellen aus dem Staatsarchiv Münster 261

Staatliche Verfügungen 263

Schulbücher für den Geschichtsunterricht,chronologisch geordnet 265

Geschichtswissenschaftliche und pädagogische Abhandlungen 298

Forschungsgeschichtliche Veröffentlichungen,chronologisch geordnet 3o1

Neuere didaktische Literatur 3o3

Einleitung

Die kinder- oder volkstümliche, phantasiemäßig gestaltete Lehrerdarbietung wurde bis in die siebziger Jahre unseres Jahrhunderts in der Regel nicht nur als die attraktivste, sondern zugleich auch als die einzig mögliche Form der Stoffvermittlung im Geschichtsunterricht betrachtet. Ein Plädoyer für den Einsatz von Quellen war - wie zu Gaudigs Zeiten - durchaus als "pädagogische Ketzerei" zu bezeichnen.[1] Fachdidaktiker, welche 1971 die Ansicht vertraten, der auf Quellen basierende forschende Geschichtsunterricht dürfe,

> "weil er die zentrale Methode der Geschichtswissenschaft adaptiert, weil er die intellektuellen Kräfte des Schülers weckt und schult und weil er das geringste Maß an Indoktrinierung aufweist, einen zentralen Platz in der Geschichtsdidaktik beanspruchen" (2),

wurden noch 1975 wegen ihres "falschen 'Ad Fontes -

---

1) Vergl. dazu folgende Didaktiken: Hans Döhn: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen. Hannover 1967; Hartwig Fiege: Geschichte. Düsseldorf 1969; Reinhard Mielitz: Das Lehren der Geschichte. Methoden des Geschichtsunterrichts in Schule und Universität. Göttingen 1969, insbesondere die "Behandlung Friedrich Barbarossas im 6. Schuljahr der Hauptschule", ebd. S.11 - 25. Selbst Kurt Fina bejahte noch 1969 die Dominanz der Lehrererzählung im Geschichtsunterricht. Vergl. dazu Kurt Fina: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. München 1969. Vergl. dagegen Kurt Fina: Geschichtsmethodik. München 1973. - Auch im Bereich der Gymnasien bestanden gegenüber der Quellenbenutzung erhebliche Vorbehalte. Vergl. dazu Herbert Krieger (Hrsg.): Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 5. neugefaßte Aufl. Frankfurt a.Main 1968; vergl. dagegen Hermann Kindermann: Die Bedeutung der Quelle im Geschichtsunterricht. In: Didaktik und Referendarausbildung im Fach Geschichte. Bd.1, Düsseldorf 1969 S.87 - 90

2) Hans Georg Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht - Beiträge zu einer neuen Geschichts-

Eifers'"[1] angegriffen, obgleich auf der Didaktikertagung in Göttingen die Frage der Quellenbenutzung weitgehend positiv beantwortet worden war.[2] Inzwischen hat sich - von wenigen Ausnahmen abgesehen [3] - die Arbeit mit Quellen "einen festen Platz im Unterricht erobert"[4]. Nicht nur in den Gymnasien, sondern auch im Geschichtsunterricht der Hauptschule zeichnet sich, insbesondere seit die neuerscheinenden Geschichtsbücher vielfach statt der bisherigen "Lebensbilder" mehr oder weniger lange Quellentexte ent-

---

didaktik - Ratingen, Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf 1971 S.81. Daß die Lehrererzählung in der Tat ein hohes Maß an Indoktrinierung aufweisen kann, ist an folgender Publikation deutlich zu erkennen: Herbert Mühlstädt: Der Geschichtslehrer erzählt. 2 Bde. Berlin-O 1975

1) Lothar Steinbach: Zur Theorie der Quellenverwertung im Geschichtsunterricht. Ein Beitrag zu einer Didaktik in sozialisationstheoretischer Absicht. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Landau 1975 S.1o3. Gemeint sind folgende "Ad Fontes-Titel": Walter Fürnrohr: Ad fontes! Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an der Hauptschule. In: Pädagogische Welt 24 (197o) S. 364 - 374; Hans Georg Kirchhoff: Ad Fontes! Geschichtserzählung und historische Quelle im Unterricht. In: ders. a.a.O.S. 57 - 82

2) Vergl. Walter Fürnrohr (Hrsg.): Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung I, Beiträge zur Neugestaltung von Unterricht und Studium. Tagung der Fachgruppe Geschichte in der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 2.-4. Oktober 1973 in Göttingen. München 1974. Vergl. insbesondere Lothar Steinbach: Die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Walter Fürnrohr a.a.O.S. 135

3) Vergl. Michael Tocha: Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichtserzählung auf die Füße zu stellen. In GWU Jg. 27 Heft 1o, Stuttgart 1976 S. 619 - 624

4) Wilfried Rumpf: Geschichtsunterricht und Didaktik. Gedanken eines Unterrichtspraktikers zum Geschichtsunterricht auf der gymnasialen Mittelstufe. In GWU Jg.25 Heft 1, Stuttgart 1974 S. 41

halten[1], ein Trend zum Einsatz von Quellen immer deutlicher ab. Die Effektivität der Quellenbenutzung für die Motivation und den Lernerfolg der Schüler sowie für eine variable Gestaltung des Unterrichts wird auch von Hauptschullehrern mehr und mehr erkannt.
Diese gewiß bemerkenswerte Trendwende von der Geschichtserzählung zur Quellenverwertung jedoch kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Frage nach dem didaktischen Ort[2] und der methodischen Erschließung von Quellen nach wie vor problematisch ist, da es eine entsprechende Unterrichtslehre bis heute nicht gibt. "Einführungen in die Didaktik"[3], "Umrisse einer Didaktik"[4] und die in relevanten Fachzeitschriften publizierten Aufsätze sowie die sich ausschließlich auf die Methodik beschränkenden Abhandlungen[5] weisen letztlich nur Teilaspekte auf, die addiert kaum eine sinnvolle Fachdidaktik ergeben.

---

1) Vergl.z.B.Heinz Dieter Schmid(Hrsg.):Fragen an die Geschichte.Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. 3 Bde.,Hirschgraben-Verlag,Frankfurt a.Main 1977; Wolfgang Hug(Hrsg.): Geschichtliche Weltkunde. 3 Bde.,Moritz Diesterweg-Verlag, Frankfurt a.Main 1975/76. Dazu sind für die Hand des Lehrers erschienen:Lernimpulse 1,2,3, Begleitheft zum Arbeitsbuch "Geschichtliche Weltkunde", enthaltend Problemfragen, Informationsaufgaben, Trainingsvorschläge und Literaturhinweise. Ergänzend dazu erschien Wolfgang Hug: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt a.Main,Berlin, München 1977. Da nach der Untersuchung von Hug 80% der Lehrer das Schulbuch unter allen Arbeitsmitteln am konsequentesten benutzen, ist mit der Aufnahme von Quellentexten in die Geschichtsbücher auch eine bessere Basis für die Verwertung von Quellen gegeben. Vergl.dazu Wolfgang Hug: Lernmotivation im Fach Geschichte. In: Walter Fürnrohr,Hans Georg Kirchhoff (Hrsg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik.Stuttgart 1976 S.96
2) Zum möglichen "methodischen Ort" des Einsatzes von Quellen vergl. Kurt Fina: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht der Volksschule. Ein Dreistufenprogramm. In: Welt der Schule - Werkstatt, Nr.30, 1977 S.99
3) Annette Kuhn: Einführung in die Didaktik der Geschichte. 2.Aufl. München 197
4) Joachim Rohlfes: Umrisse einer Didaktik der Geschichte. 3.Aufl. Göttingen 1974
5) Kurt Fina: Geschichtsmethodik. München 1973

Die Unsicherheit in diesem Bereich mag in einer außerordentlich breiten Streuung theoretischer Ansätze und einer damit verbundenen fehlenden definitorischen Abklärung des Begriffes an sich zu suchen sein.Nach den Ausführungen von Horst Kuss gibt es über keinen wissenschaftlichen Terminus "divergierendere Auffassungen als über den der Fachdidaktik"[1].
Ihren traditionellen Standort hat man eher in der Nähe der Erziehungswissenschaft als in unmittelbarer Nachbarschaft der Geschichtswissenschaft zu suchen. Die Auffassung, die Didaktik sei"ein bedeutsamer Teil der pädagogischen Wissenschaften und ordne(t) sich diesen ein"[2], führte dazu, daß Ziele und Sollensbestimmungen weniger unter fachspezifischen als unter bildungstheoretischen didaktischen Aspekten gesehen wurde.In den siebziger Jahren zeichnete sich in der didaktischen Diskussion eine weitgehende Distanzierung von der bildungstheoretischen Konzeption ab, und eine stärkere Beachtung der "Sachen,Stoffe und Disziplinen selbst"[3] wurde gefordert. Man erkannte, daß "der Geschichtsunterricht ohne Bezug zur Fachwissenschaft nicht gelingen konnte"[4] und entzog damit die Didaktik dem Primatanspruch der Pädagogik. Der Geschichtsunterricht hatte nun in "Struktur und Methode"[5] der Eigengesetzlichkeit des Faches zu entsprechen.
Wenngleich mit dieser Forderung nun auch der Unterricht in unmittelbare Nähe der Geschichtswissenschaft gerückt wurde, so stand damit aber keinesfalls fest, daß diese auch der ausschlaggebende Faktor für eine neu zu konzipierende Fachdidaktik zu sein habe.

---

1) Horst Kuss:Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik.In:Walter Fürnrohr a.a.O.S.21
2) Theodor Schieder:Geschichte als Wissenschaft.München,Wien 1965 S. 132
3) Theodor Wilhelm: Theorie der Schule. Stuttgart 1967 S.252
4) Joachim Rohlfes:Kategorien des Geschichtsunterrichts. In GWU Jg.22 (1971) Heft 8 S.478
5) Hans Göckel:Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik. In GWU Jg.27 (1976) Heft 3 S.151.Vergl.auch ders.: Methoden der Fachdidaktik.In: Walter Fürnrohr,Hans Georg Kirchhoff a.a.O.S.24

Die von den verschiedenen theoretischen Grundlagen [1] ausgehenden Ansprüche manifestierten sich in umfangreichen Lernzielkatalogen. Maßgebend beeinflußt von der Robinsohnschen Curriculumtheorie hatte sich der Unterricht primär an den künftigen Lebenssituationen der Schüler zu orientieren und "die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung"[2] zu vermitteln.

Die Problematik der curricularen Lernzielformulierungen für den Bereich des Geschichtsunterrichts zeigt sich eindeutig, wenn man jene Kataloge auf ihre geschichtsspezifische Relevanz hin untersucht. Wie immer auch diese Ziele bezeichnet werden, losgelöst von den Inhalten bilden sie insbesondere für den kognitiven Bereich **die formalen Ziele für viele Fächer.**

Lediglich bei Joachim Rohlfes, der sie in inhaltliche und operationale unterteilt, entsprechen sie weitgehend "der Lernstruktur des Faches Geschichte, denn sie drücken aus, daß die allgemeinen Denk- und Erkenntnisprozesse nicht ohne konkrete Inhalte vollzogen werden können"[3]. Daß im Sinne des Autors aber die Inhalte zugleich auch die Unterrichtsgestaltung bestimmen, zeigt die Aufstellung der operationalen Lernziele. Das erste formuliert Rohlfes folgendermaßen:

"Dem Schüler muß gegenwärtig sein, daß Aussagen über die Vergangenheit nur möglich sind, wenn und soweit

---

1) Vergl. z. B. Anneliese Mannzmann: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie - Dimensionierung des Faches Geschichte. In: Herwig Blankertz: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung, Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. Essen 1973 S. 28 ff. Bei Mannzmann zeigt sich das mögliche Spektrum theoretischer Ansätze besonders deutlich. Die Autorin bezieht sich auf die Systemtheorie, die kritische Theorie der Frankfurter Schule, den Strukturalismus und andere sozialwissenschaftliche, anthropologische und geschichtsphilosophische Theorien.

2) Saul B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 2. Aufl. 1969 S. 54

3) Joachim Rohlfes, Umrisse... a.a.O. S. 75

> historische Zeugnisse zur Verfügung stehen. Die Herkunft der Zeugnisse ist von größter Wichtigkeit für die Zuverlässigkeit unserer Kenntnisse. Der Schüler muß an geeigneten Texten erfahren, worin sich eine zeitgenössische Quelle von einer historiographischen Darstellung unterscheidet."(1)

Mit dem Hinweis auf die "zeitgenössische Quelle" und deren kritische Erschließung aber wird - wenn auch nicht explizit formuliert - das Problem der fachspezifischen Methode aufgegriffen, ein gewiß nicht unbedeutender, von vielen Didaktikern jedoch geflissentlich übersehener Aspekt der Unterrichtsgestaltung.

Die meisten anderen, von außerhistorischen Prämissen abgeleiteten Lernzielformulierungen beziehen sich eher auf politische Handlungsanweisungen denn auf historische Erkenntnisprozesse. Besonders das von den Vertretern der kritischen Theorie mit Vehemenz bekundete emanzipatorische Interesse ist primär politisch akzentuiert. "Geschichte wird hier", so konstatiert Peter Meyers, "zu einem Beispielkatalog, in dem man nach Defiziten blättert, die zur Aufklärung von emanzipatorischen Defiziten der gegenwärtigen Gesellschaft und damit zur Systemveränderung dienen könnten." 2)

So zwingend gesellschafts- und ideologiekritische Reflexionen gerade für den Geschichtsunterricht erforderlich sind, so wenig entsprechen sie emanzipatorischen Ansprüchen, wenn sie ihrerseits selbst wiederum zur Ideologie werden.

Primär politische Intentionen beherrschen auch die didaktische Konzeption Fitterlings. Der Autor ist der Auffassung, daß nur

> "die 'histoire totale' im Sinne des Strukturalismus der 'annales' zur Zeit in der Lage sei, strukturgeschichtlich analysierte Erkenntnisgegenstände bereitzustellen, die geeignet sind, die Prozeßanalyse der Gegenwart und Vergangenheit mit Inhalt zu füllen."(3)

---

1) Joachim Rohlfes a.a.O. S.76
2) Peter Meyers: Neue Strömungen in der Geschichtsdidaktik. In GWU Jg.27 Heft 8 (1976) S.498
3) Zit. nach Rolf Schörken, Dieter Menne: Der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung. Ein Tagungs- und Trendbericht der Jahrestagung der Bundeszentrale für politische Bildung vom 25.- 30.9.1972 in Nürnberg. In GWU Jg.24 Heft 3 (1973) S.151

Die auf dieser Grundeinstellung basierenden "funktionsorientierten Lernziele",die eigentlich das Interesse an der Geschichte wecken sollen, beinhalten konkret die Aufforderung, den Schüler durch Übungen zur "Analysefähigkeit und Fähigkeit zur Entwicklung von Handlungsstrategien"[1] zu motivieren und anzuleiten.
Ein derartig handlungsorientierter Geschichtsunterricht aber, der nach den Ausführungen Rolf Schörkens die "Analyse des Verwertungszusammenhangs von geschichtlichem Bewußtsein in konkreten Lebenssituationen"[2] zur Maxime erhebt, entspricht kaum fachwissenschaftlichen Positionen.Der Geschichtsunterricht wird in diesem Zusammenhang Mittel zum Zweck politischer Bildung;Lernzielformulierungen werden von politisch-didaktischen Vorentscheidungen bestimmt.Ein von außerhistorischen Prämissen abgeleiteter Lernzielkatalog [3] jedoch birgt latent immer die Gefahr der Manipulation in sich.
Kenntnisse,Einsichten und Erkenntnisse im historischen Bereich, die zur Bildung eines geschichtlichen Bewußtseins, zur Urteilsfähigkeit und damit auch zur Emanzipation führen sollen,lassen sich letztlich nur anbahnen und entwickeln, wenn sie an konkrete Inhalte gebunden sind.

---

1)Rolf Schörken,Dieter Menne a.a.O.S.151. Vergl. auch Rolf Schörken:Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein.In GWU Jg.23 Heft 2(1972) S.88 f.;Hans Süßmuth:Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren. In: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht.Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.Heft 93,Bonn 1972 S.69 f.
2)Rolf Schörken,Dieter Menne a.a.O.S.155
3)Zum Problem der Lernzielkataloge und ihrer Kontrollierbarkeit vergl. Kurt Fina:Die historische Bildquelle im Geschichtsunterricht.Ein empirischer Bericht.In: Pädagogische Welt 31 (1977) S.3o4.
Gegen parmanente Lernzielkontrollen mittels standardisierter Testbögen sprechen sich auch Walter Fürnrohr und Ernst Weymar aus.Weymar wies auf der Didaktikertagung darauf hin,daß fortwährende Kontrollen "die Erreichung eben der Lernziele, auf die es letztlich ankomme - so etwa des Zieles 'Emanzipation'- verhindern könne."Vergl. Joachim Radkau:Empirische Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik.Bericht über die Tagung in Nürnberg vom 1.-3-1o.1975.In GWU Jg.27 (1976) S.355

Eine reelle Chance zur Erreichung fachspezifischer Lernziele besteht für den Schüler, wenn ihm die Möglichkeit zur direkten Begegnung mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit zugestanden wird. Ein in diesem Sinne konzipierter Geschichtsunterricht bedarf der fachgerechten Methode, denn Quellen bleiben stumme Zeugen der Vergangenheit, wenn sie nicht historisch-kritisch erschlossen werden.
Daß Quellen schöner und interessanter sind als deren romantische Fiktion [1], haben fortschrittliche Geschichtsdidaktiker bereits im vergangenen Jahrhundert erkannt.[2] Aufzuzeigen, daß sie auch - versteht man Unterricht als wissenschaftliche Propädeutik - gegenwärtigen Ansprüchen genügen, wäre Aufgabe einer Didaktik, die sich als "kommunikativer Gegenstandsbereich"[3] ihrer Bezugswissenschaft versteht. Eine so verstandene Fachdidaktik hätte bezüglich allgemeiner unterrichtlicher Probleme die Erziehungswissenschaft und hinsichtlich der sozio-kulturellen und politischen Voraussetzungen die Sozialwissenschaften zu tangieren. "Sie bliebe letztlich aber", wie der neueren fachwissenschaftlichen Diskussion zu entnehmen ist, "Teil einer umfassenderen Geschichtswissenschaft."[4] Der engere Bezug der Didaktik zur Fachwissenschaft aber bedeutet, daß der auf Quellen basierende Geschichtsunterricht - da die quellenkritische Methode das zentrale Verfahren der Geschichtswissenschaft ist - theoretisch fundiert auch einen zentralen Platz in der Unterrichtsgestaltung einnehmen müßte.

---

1) Vergl. Leopold von Ranke, S.W.Bd.53/54 S.61, Diktat vom November 1885
2) Vergl. unten S.34/35, S.1o6/1o7, S.111, S. 119, S. 188 u.a.
3) Horst Kuss a.a.O.S.26
4) ebd.

Als Gegenstand historischer Forschungen scheint allgemein die Methodik des Geschichtsunterrichts, speziell die eines auf Quellen basierenden Unterrichts, bisher von sekundärer Bedeutung gewesen zu sein. Bis auf wenige Ausnahmen beziehen sich Untersuchungen in der Regel auf die engere Didaktik dieses Unterrichtsfaches, das heißt auf die Wirkungsgeschichte des durch Unterricht und Bücher vermittelten Geschichtsbildes.[1] Im Rahmen dieser Darstellungen wird die Methodik der Arbeit mit Quellen meist übersehen oder in Einzelfällen nur am Rande erwähnt.

Die erste kurze Abhandlung über die Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht erschien 1888 im Rahmen der von Albert Richter veröffentlichten "Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts"[2]. Diese nur wenige Seiten umfassenden Ausführungen beruhen - ebenso wie die zehn Jahre später publizierten histo-

---

1) Vergl. Ernst Weymar: Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961; Horst Schallenberger: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Ratingen 1964; Walter Trapp: Der Einfluß der Regierungsform der Monarchie auf den Geschichtsunterricht in den bayerischen Volksschulen. Diss. München 1971. Vorgenannte Arbeiten basieren zwar auf Lehrplänen, Programmen, amtlichen Verlautbarungen, Schulbüchern und geschichtspädagogischen Schriften, aber sie leisten keinen Beitrag zur Geschichte der Arbeit mit historischen Quellen. So werden z.B. von Ernst Weymar die Schriften Carl Peters ausschließlich auf das in ihnen enthaltene humanistische und nationale Gedankengut hin untersucht. Der dem Autor dabei unterlaufene sachliche Fehler, daß Peter sich in den fünfziger Jahren ganz auf seine "Geschichte Roms" zurückgezogen habe, ist sicherlich auf eine Unterschätzung des schulpolitischen Wirkens dieses Pädagogen zurückzuführen, der sich nachweisbar noch in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts engagiert für die Arbeit mit historischen Quellen im Geschichtsunterricht einsetzte. Vergl. Ernst Weymar a.a. O. S. 194 f.; vergl. dazu meine Ausführungen **unten** S. 54/55.

2) Albert Richter: Die Methodik des Geschichtsunterrichtes der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, hrsg. v. Karl Kehr, Gotha 1888. Zur Arbeit mit Quellen vergl. S. 129-132. Der chronologischen Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auf den 15 Seiten umfassenden "Geschichtlichen Überblick" bezüglich der Quellenarbeit im Geschichtsun-

rische Abriß zur Quellenbenutzung von Johann Bengel[1] - vorwiegend auf Äußerungen namhafter Pädagogen zur Verwendung von Quellen im Unterricht und dienen primär dazu, die pädagogische Legitimität der eigenen unterrichtspraktischen Bemühungen unter Beweis zu stellen. Unter diesem Aspekt muß vor allem der Versuch Bengels gesehen werden, der 1898 die "Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht" in eine hundertjährige pädagogische Tradition einzuordnen vermochte. Er sowie andere Autoren, die auf ihn zurückgehen, bezeichnen Herbart als den "Urheber"[2] des auf Quellen basierenden Geschichtsunterrichts, obgleich sich Herbart zu diesem Unterrichtsfach lediglich aphoristisch äußerte.
Die Arbeit Bengels enthält zwar viele Hinweise auf das Wirken "praktischer Schulmänner" und die von ihnen veröffentlichten Geschichtsbücher, jedoch leidet die Abhandlung unverkennbar an einem erheblichen Mangel an Quellenakribie. Zitate sind häufig nur unzureichend kenntlich gemacht, teilweise sogar sinnentstellend wiedergegeben.[3]

---

richt der Gymnasien von Max Schilling hingewiesen, der primär als apologetischer Text zu den Ausführungen Oskar Jägers zu verstehen ist. Vergl. Max Schilling: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage. Berlin 189o S. 1 - 15

1) Johann Bengel: Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Ein geschichtlicher Abriß. In: Pädagogische Zeit- und Streitfragen. Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Wiesbaden 1898 Heft 53; ders.: Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts. In: ebd. Wiesbaden 1896 Heft 49 u. 5o

2) Vergl. Johann Bengel, Quellenbenutzung S.4/5; ebenso Gerhard Schneider: Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In: Gerhard Schneider (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Landau 1975 S.22 u. S.26

3) Vergl. u.a. Johann Bengel, Geschichte...S.23. Hier wird P. Friedrich Kirchmann folgendermaßen zitiert: "Und wenn jene Geschichte (gemeint ist die politische) den gewerbetreibenden Bürger als ein wirksames Glied in der großen Volksgemeinschaft erscheinen läßt, so erhebt eine Geschichte dieser Art (die Kulturgeschichte) ihn zu einem beachtenswerten Förderer der wahren Interessen der menschlichen Gesellschaft

Diese bislang einzige umfassende Darstellung der Geschichte der Arbeit mit Quellen im Geschichtsunterricht ist vom Standpunkt der historisch-kritischen Methode nur unter Vorbehalten zu akzeptieren.
Die in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts von den repräsentativsten Vertretern der geisteswissenschaftlichen Didaktik veröffentlichten Aufsätze zur Geschichte des Geschichtsunterrichtes beziehen sich vorwiegend auf die geistesgeschichtlichen Wurzeln dieses Unterrichtsfaches.[1] Den Autoren geht es vor allem darum, den Traditionszusammenhang mit der "Deutschen Bewegung" seit Herder herzustellen und für die Existenzberechtigung und die didaktischen Intentionen des Geschichtsunterrichts zu aktualisieren. Da die Methode nun "an die zweite Stelle"[2] rückte, war für jene Pädagogen auch die Geschichte der Arbeit mit historischen Quellen ein kaum relevantes Thema.
In den dreißiger Jahren erschien von Paul Rühlmann im Rahmen einer Aufsatzsammlung zur Methodik der Quellenbenutzung eine kurze Abhandlung über die Geschichte der Arbeit mit Quellen.[3] Dieser von dem Mitherausgeber der Teubnerschen Quellensammlung publizierte Aufsatz weist nur wenige schulgeschichtliche Aspekte auf. Prinzipiell sind die Ausführungen des Autors darauf ausgerichtet, die Grundintentionen vorgenannter

---

und vermag so den geringen Handwerker..." Der richtige Sinnzusammenhang zeigt sich erst, wenn "wirksam" durch "unwirksam" - wie Kirchmann es formulierte - ersetzt wird. Vergl. P. Friedrich Kirchmann: Geschichte der Arbeit und Kultur als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für jedermann. Leipzig 1855 S.VI

1) Vergl. Theodor Litt: Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. In: Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin und Leipzig 1918; Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig 1926; Hermann Nohl: Die Geschichte in der Schule. In: Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg. v. Hermann Nohl, 5. Heft, Göttingen 1926 S. 26-37

2) Erich Weniger a.a.O. S. 1

3) Paul Rühlmann: Zur Geschichte der Geschichtsquelle im Unterricht. In: Die Quelle im Geschichtsunterricht, hrsg. v. Ernst Wilmanns, Berlin 1932 S. 1-23

Quellenhefte, die in der geschichtswissenschaftlichen Tradition der Rankeschen Schule stehen, zu verdeutlichen.

Von den wissenschaftlichen Abhandlungen, die nach dem 2. Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland zur Geschichte des Geschichtsunterrichts veröffentlicht wurden, bezieht sich explizit lediglich die Dissertation von Eduard Ackermann [1] auf die Methodik des Geschichtsunterrichts in seiner historischen Entwicklung. Diese Arbeit, die sich nach den Worten des Verfassers vorwiegend mit "der Methode des Geschichtsunterrichts der letzten 6o Jahre beschäftigen soll" [2], konzentriert sich im wesentlichen auf die "Formung des Geschichtsbildes und die geschichtliche Bildung" [3], die nach der Auffassung des Autors auf Hegels dialektischem System beruhen und sich "durch Generationen hindurch weitervererbt" [4] haben. In Anbetracht der hier aufgeworfenen Fragestellung überrascht es kaum, daß selbst in den wenigen der Methodik vorbehaltenen Kapiteln [5] diese weniger Beachtung findet als die mit ihr verfolgten Zielsetzungen. Die Arbeit mit Quellen wird fast vollständig ignoriert. Lediglich im Zusammenhang mit der Arbeitsschule werden Quellen in einem Satz erwähnt. [6] Vom Ansatz und von der Durchführung her ist diese Darstellung weit eher eine Geschichte der didaktischen Intentionen als eine historische Untersuchung der Methodik des Geschichtsunterrichts.

Symptomatisch für die relativ geringe Bedeutung, die der Geschichte des auf Quellen basierenden historischen Unterrichts beigemessen wurde, ist wohl die Quellenedition zum Geschichtsunterricht von Hartwig Fiege. [7]

---

1) Eduard Ackermann: Die historiographischen Grundlagen der Methodik des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen in Preußen und anderen deutschen Ländern seit der Jahrhundertwende. Diss. Bonn 1956 (masch.)
2) ebd. S. 2 3) ebd. S.3 4) ebd. S. 7
5) Vergl. ebd. S. 85-91; S. 176-18o; S. 249-251
6) ebd.S. 177
7) Hartwig Fiege: Der Geschichtsunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre, Bd.9 hrsg. v. Georg Geißler, Weinheim 1963

Von Kohlrausch bis Ebeling werden hier mehr oder weniger lange Passagen aus den Werken namhafter Geschichtsdidaktiker zitiert.Zur Methodik der Quellenbenutzung jedoch sucht man entsprechende Texte vergeblich.Lediglich in Verbindung mit Scheiblhuber und Reiniger [1] wird auf die Umformung von Quellen in kind- und phantasiemäßige Erzählungen hingewiesen. Selbst dem Kapitel "Erziehung zur Wissenschaft durch Wissenschaft"[2] ist kein Hinweis auf das der Geschichtswissenschaft adäquate Unterrichtsverfahren zu entnehmen.Der hier angeführte Text von Oskar Jäger ist seinen Intentionen gemäß weit eher dazu geeignet,Wissenschaftlichkeit zu verhindern.[3]

Der vorläufig letzte Beitrag zur Entwicklung der Quellenfrage erschien 1975.Im Rahmen einer Aufsatzsammlung zum gegenwärtigen Stand der Geschichtsdidaktik versucht hier Gerhard Schneider auf der Basis der "um die Jahrhundertwende erschienenen ersten systematischen Übersichten über die Geschichte der Quellen im Unterricht"[4] "eindringlich"[5] darzulegen, "daß Quellenarbeit je nach politischer Opportunität und sich wandelnder politischer Konstellation staatlicherseits gefördert und behindert wurde".[6]

---

1) Hartwig Fiege a.a.O.S.1oo f. und S.117 f.
2) ebd.S.87.Vergl. dazu Oskar Jäger:Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. 2.Aufl. München 19o5 S.2ff.
3) Zitiert wird hier Oskar Jäger a.a.O.S.2o mit folgender Textstelle:"Die Aufgabe des Lehrers ist mithin,seinen Schülern diese Geschichte so vorzuführen, 1.daß sie die wichtigsten Tatsachen mit ihren Jahreszahlen - die wichtigsten,also mit Verständnis - ihrem Gedächtnis einprägen und 2.daß sie mit diesem gelernten Stoff in elementarer Weise operieren lernen,Zur Erreichung dieses Zieles sind drei Mittel zur Hand:das Lehrbuch, der Lehrvortrag des Lehrers und die Repetition..." Vergl. Hartwig Fiege a.a.O.S.89
4) Gerhard Schneider a.a.O.S.11.Vergl. dazu auch ebd. Anm. 1 S.45
5) Valentine Rothe:Rezension zu Gerhard Schneider:Die Quelle im Geschichtsunterricht.In:Geschichtsdidaktik,Probleme,Projekte,Perspektiven,hrsg. v. Klaus Bergmann,Gerhard Schneider u.a. 1.Jg. Heft 1,Düsseldorf 1976 S.84
6) ebd.

Der Aufsatz gliedert sich neben dem Vorwort in einen systematischen und einen historischen Teil, wobei ersterer auf theoretisch-programmatischen Äußerungen der Quellenbefürworter beruht, der zweite Abschnitt sich mit der "Quellenfrage im Rahmen der allgemeinen Schulpolitik"[1] befaßt. Abgesehen davon, daß diese Trennung nicht konsequent durchgehalten wird, - die preußischen Regulative werden sowohl im ersten als auch im zweiten Teil behandelt[2], ebenso die Ausführungen Carl Peters zur Quellenfrage[3] - bewirkt sie zudem eine nur mangelhafte Verdeutlichung der Interdependenz politischer, pädagogischer, sozialer und geschichtswissenschaftlicher Zeitströmungen.
Irritierend wirkt im systematischen Teil vor allem das Nebeneinander relevanter Quellenaussagen, die einerseits verschiedenen Epochen angehören und die sich andererseits teils auf die Volksschule, teils auf den Gymnasialbereich beziehen.[4] Der so entstehende Eindruck, die Voraussetzungen und Bedingungen für den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht seien in beiden Schulgattungen die gleichen gewesen, trägt wenig zur Klärung der tatsächlichen Situation des Geschichtsunterrichts vergangener Zeiten bei.[5]

---

1) Gerhard Schneider a.a.O. S.24 ff.
2) ebd. S.13 u. S.28. Wenig verständlich ist in diesem Zusammenhang die Behauptung: "Die Auswirkungen der Stiehlschen Regulative auf die Quellendiskussion war katastrophal." (S.29) Diese Feststellung setzt voraus, daß bereits vor 1854 die Frage der Quellenbenutzung für die Seminare und den Elementarunterricht relevant gewesen sei.
3) ebd. S.12, S.21 u. S.27. Von Carl Peter wird auf den vorgenannten Seiten folgendes festgestellt: "In methodischer Sicht waren seine Anregungen weniger originell" (S.12), seine Vorschläge seien "lange ohne Nachwirkungen geblieben" (S.21), er habe aber nach 1849 "die Diskussion um die Quellen im Geschichtsunterricht auf Jahre hindurch maßgeblich bestimmt" (S.27).
4) Vergl. ebd. S.11 - 24
5) Vergl. z.B. ebd. S.27. Die Behauptung, daß durch das Circular-Reskript vom 29.3.1822, betr. das Elementarschulwesen "eine Fortentwicklung der Quellendidaktik unmöglich gemacht wurde", ist wohl kaum zu begründen, da ein auf Quellen basierender Unterricht zu diesem Zeitpunkt weder in den Gymnasien noch in den Elementarschulen zur Debatte anstand.

Nach den Realisierungschancen des auf Quellen basierenden Geschichtsunterrichts wird kaum gefragt.
Die häufig global formulierten Schlußfolgerungen aus einem einzigen Zitat bedürften zum Zwecke der Verifizierung einer differenzierteren Beweisführung.[1)]

---

1) Der Aufsatz kann an dieser Stelle nicht auf seine Quellenakribie hin untersucht werden. Daß aber Zitate nicht immer korrekt wiedergegeben werden, zeigt sich eindeutig an einer Textstelle aus Rühlmanns Aufsatz. Hier heißt es: "Ein jeder, der die Quellensammlungen von Oskar Jäger und Franz Mollenhauer, viel benutzt um die Jahrhundertwende, etwas kritisch durchblättert, erkennt sehr bald, daß sie im wesentlichen ausgewählt sind, um das Bismarcksche Staatsbild apologetisch zu stützen: die kleindeutsche, großpreußische, kulturkämpferische, bundesstaatlich-dynastisch orientierte Staatsauffassung." Paul Rühlmann a.a.O. S.15. Gerhard Schneider löst diese Stelle unter Mißachtung der Interpunktion folgendermaßen auf: "Die in den Quellenbüchern vorgenommene Auswahl zeigt deutlich die den verschiedenen Interessen unterliegenden Auswahlkriterien: da gibt es Quellensammlungen, die das Bismarcksche Staatsbild apologetisch zu stützen haben, andere , die ' die kleindeutsche, großpreußische, kulturkämpferische, bundesstaatlich-dynastisch orientierte Staatsauffassung' propagieren." Gerhard Schneider a.a.O. S. 3o
Der Korrektur bedürftig ist u.a. vor allem Anm. 94, S. 49. Im Zusammenhang mit der Situation des Geschichtsunterrichts nach 1848 wird von Schneider konstatiert, daß "prohibitive Maßnahmen des Staates[94]" vermuten lassen, "daß es dennoch immer wieder zu Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht gekommen ist" (S. 28). Anm. 94 wiederum verweist auf das Circular-Reskript vom 2.5.1831 (sic!). Weiter heißt es in dieser Anmerkung: "Diese Maßnahmen schienen angeraten, wenn man bedenkt, daß Diesterweg noch 185o nachdrücklich den Gebrauch von Quellen gefordert hat; Diesterweg, G.: Geschichtsunterricht, in: Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, 3. Bd. Essen 1877 (= 4. Aufl. 185o), S. 1o4 f., S. 1o8 f." Abgesehen von dem historisch wenig logischen Zusammenhang muß hier zumindest folgendes berichtigt werden: Der Artikel "Geschichte" ist in der 5. Aufl. nicht identisch mit jenem in der 4. Aufl.; in der 4. Aufl. wurde er von W. Prange, in der 5. Aufl von G. Diesterweg verfaßt. Der Eindruck, daß evt. G. Diesterweg identisch sei mit Adolph Diesterweg, dem Herausgeber der 4. Aufl., bringt den Leser in nicht geringe Verwirrung. Die richtige Titelangabe lautet wie folgt: W. Prange: Art. Geschichtsunterricht, in Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Hrsg. Adolph Diesterweg, 4. verbesserte und in der Literatur fortgeführ-

Insgesamt ist dieser Aufsatz in die Reihe jener Versuche einzuordnen,welche die historische Entwicklung der Quellenbenutzung lediglich unter einem einzigen Teilaspekt - bei Schneider ist es der politische- betrachten.

Von den nach 1945 erschienenen Dissertationen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen der Deutschen Demokratischen Republik bezieht sich zwar eine größere Anzahl auf die Geschichte der Erziehung und die einzelner Schulen sowie auf Einstellungen und Haltungen von Pädagogen und Studenten,jedoch sind Arbeiten zur Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts relativ selten.[1)]
Vorwiegend handelt es sich bei diesen Abhandlungen primär um den "Jahrtausende währenden Kampf der Unterdrückten und Ausgebeuteten um die Brechung des Bil-

---

te Aufl.,2Bde. Essen 1851; G.Diesterweg: Art. Geschichte. In: Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 3 Bde.,3.Bd.,Das Besondere, II.Abt. 5.Aufl. in neuerer zeitgemäßer Bearbeitung hrsg. von dem Curatorium der Diesterwegstiftung,Essen 1877

1)Vergl.Bibliographie von Veröffentlichungen,die nach 1945 zur Geschichte einzelner Schulen oder des Bildungswesens einzelner Orte auf dem Territorium der DDR erschienen sind. Zusammengestellt von Ernst Kretzmar. In:Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte,Bd.12 (1972) Berlin-O,S.262-278; Erziehungswissenschaftliche Dokumentation, Bd.8: Materialien zur besonderen Unterrichtslehre.Teil 2: Politische Bildung,Geschichte,Erdkunde,Heimatkunde:Bücher,Bibliographien,Sammelwerke 1945 -1971/72. Zusammengestellt von Heiner Schmidt. Weinheim u. Basel 1974; Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Hrsg. von der Kommission für Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik.Berlin-O 1961 ff.; Albrecht Timm: Das Fach Geschichte in Forschung und Lehre in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. 3.Aufl. Bonn, Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen und Deutscher Bundes-Verlag 1961; Gerda Mundorf: Forschungen zur Schul- und Erziehungsgeschichte. In: Historische Forschungen in der DDR 196o-197o.Analysen und Berichte zum XIII. Internationalen Historikerkongreß in Moskau 197o.In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 18 (197o), Berlin-O, Sonderband S.21o-233 ; Monumenta Paedagogica, Berlin-O 1961 ff.

dungsprivilegs der Besitzenden"[1]. Sie sind letztlich Mittel zum Zweck der

> "Entlarvung solcher Erziehungstheorien und Erziehungspraktiken der Vergangenheit und Gegenwart, die aus dem Arsenal der Imperialisten und Militaristen stammen und jener pseudo-sozialistischen Erziehungstheorien, die in Vergangenheit und Gegenwart die Klassenharmonie predigten und die Diktatur der Besitzenden und Herrschenden sichern halfen."(2)

Unter diesem Aspekt wird häufig schablonenhaft - selbst wenn die Abhandlungen auf amtlichem Aktenmaterial und für die Unterrichtspraxis relevanten Schulbüchern basieren[3]- die fortschrittlich-sozialistische Schulpolitik im Gegensatz zur imperialistisch-reaktionären dargestellt. Die Frage nach den Realisierungschancen theoretisch-programmatischer Forderungen ist aus dem Erkenntnishorizont solchermaßen ideologisch gefärbter apologetischer Texte meist ausgeklammert.

Zu den wenigen Arbeiten, die sich primär mit der Geschichte der Methodik des Geschichtsunterrichts befassen, gehören die Dissertationen von Bruno Gentner[4],

---

1) Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann, Gerd Hohendorf, Helmut König, Heinz Schuffenhauer. 6. Aufl. Berlin-O 1971, Neudruck der völlig neu überarbeiteten 5. Aufl. v. 1965 S.18

2) ebd. S.23

3) Vergl. Horst Diere: Rechtsdemokratische Schulpolitik im Dienste des deutschen Imperialismus. Der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preußens zwischen 1918 u. 1923 im Zeichen des Klassenverrats der rechten SPD-Führung. Berlin-O 1964; zugl. Diss. Halle 1961 u.d.Titel: Die reaktionäre Politik des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hinsichtlich des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen Preußens (1918-1923); Hans-Georg Mehlhorn: Die Befähigung der Schüler, revolutionäre Situationen in der Geschichte tiefer zu erfassen - ein Beitrag zur Entwicklung des sozialistischen Geschichtbewußtseins. Diss. Leipzig 1969 (masch.); Hans Wermes: Zur Geschichte der Einbeziehung heimatkundlichen Materials in den deutschen Geschichtsunterricht. Diss. Leipzig 1961 (masch.)

4) Bruno Gentner: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Preußens 1800-1848. Eine gesellschaftskritische Studie. Diss. Berlin HU 1955 (masch.) Die Arbeit war über den auswärtigen Leihverkehr nicht zu erhalten. Horst Seyer bezieht sich aber auf die Arbeit von Gentner, so daß im Ansatz und in der Durchführung jene Arbeit mit dieser Untersuchung vermutlich durchaus vergleichbar ist.

Horst Seyer[1] und Hans Baer[2], jedoch sind auch diese in zeitlich kurzen Abständen erschienenen Arbeiten "auf der Grundlage des dialektischen Materialismus-Leninismus"[3] als Beitrag zur Klassenkampftheorie konzipiert.

Zur Arbeit mit Quellen lassen sich in den Dissertationen vorgenannter Autoren kaum relevante Aussagen nachweisen. Didaktische Intentionen und fragmentarische Äußerungen jener Pädagogen, die sich letztlich - wenn auch unter gewissen Vorbehalten - unter dem Aspekt marxistisch-leninistischer Weltanschauung in den Traditionszusammenhang fortschrittlich-sozialistischer Bewegungen einordnen lassen, werden dafür um so intensiver beachtet.[4]

---

1) Horst Seyer: Der Geschichtsunterricht und seine Methodik in Preußen in der Zeit von 1848-189o. Eine gesellschaftskritische Studie. Päd. Diss. Berlin HU 1956 (masch.)

2) Hans Baer: Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Deutschlands (vorwiegend Preußens) 189o-1945. Eine gesellschaftskritische Studie. Päd. Diss. Berlin HU 1957 (masch.)

3) Horst Seyer a.a.O. Vorwort

4) Vergl. ebd. S.72-8o. Bei den Ausführungen zur geschichtsmethodischen Konzeption Karl Biedermanns werden Quellen gar nicht erwähnt. Statt dessen aber wird seine politische Aktivität und "konsequente pazifistische Einstellung und entsprechende Einwirkung auf die Jugend mit Hilfe des Geschichtsunterrichtes... in einer Zeit des Pseudopatriotismus und Nationalismus" besonders hervorgehoben. Horst Seyer a.a.O. S.78. In Verbindung mit Carl Peter wird zwar die geschichtliche Lektüre erwähnt, aber ausschließlich bezüglich der Stoffauswahl. Hinsichtlich seiner politischen Haltung wird er dem deutschen Kleinbürgertum zugerechnet, "das nicht offensichtlich Verrat" beging. Horst Seyer a.a.O. S.1o4. Zu Carl Peter vergl. ebd. S.98-1o5. Bei Baer sind es vor allem die Vertreter des Arbeitsschulgedankens, die sich ohne Schwierigkeiten in den sozialistischen Traditionszusammenhang einordnen lassen, u.a. Hugo Gaudig, Max Reiniger, Edgar Weyrich und Ulrich Peters. Eine direkte Konfrontation der Schüler mit historischen Quellen ist auch im Zusammenhang mit der Arbeitsschule von untergeordneter Bedeutung, vielmehr spielen phantasiemäßige Erzählungen im Sinne Scheiblhubers eine ausschlaggebende Rolle. Somit aber stand letztlich diese gesamte pädagogische Richtung "sogar schon, freilich noch sehr zum geringen Teil auf marxistischen Füßen". Hans Baer a.a.O. S.117

Der Versuch des Nachweises einer Integration von Theorie und Praxis oder deren Diskrepanz für die untersuchten Zeiträume findet an keiner Stelle statt. In der Tat sind diese Arbeiten das, was sie sein wollen: "Gesellschaftskritische Studien" mit dem Ziel, "den Klassenkampf in der genannten Sphäre sichtbar zu machen"[1].

Die vorliegende historische Untersuchung zur Geschichte der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Geschichtsunterricht stellt den Versuch dar, das vorhandene Defizit auszugleichen und die Möglichkeiten und Realisierungschancen der Verwertung von Quellen im Unterricht in ihrer Abhängigkeit von politischen, pädagogischen und fachwissenschaftlichen Zeitströmungen sowie im Zusammenhang gesellschaftlicher Zustände darzustellen. Da diese Abhandlung einen relativ großen Zeitraum umfaßt, konnten nicht alle Aspekte mit der gleichen Ausführlichkeit beachtet werden.
Insgesamt liegt der Arbeit die Rankesche Intention zugrunde: zu zeigen, wie es "eigentlich gewesen" und warum es so geworden ist.
Der Geschichtsunterricht unserer Tage bedarf der Rückbesinnung auf seine Anfänge, insbesondere auf die Versuche maßgebender Fachdidaktiker bezüglich des Einsatzes von Quellen und einer fachspezifischen Methodik. Wenngleich auch heute in der theoretischen Diskussion die Frage der Quellenbenutzung weitgehend positiv beantwortet wird, so ist doch nicht zu übersehen, daß in der Praxis - insbesondere im Geschichtsunterricht der "weiterführenden Hauptschule" - gegenüber dem auf Quellen basierenden Unterricht noch immer erhebliche Vorbehalte bestehen.
Aus eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen jedoch kann hierzu festgestellt werden, daß die Arbeit mit

---

1) Hans Baer a.a.O. Vorwort

historischen Quellen im Geschichtsunterricht gegenüber den vielfach noch praktizierten Formen - vor allem gegenüber der mehr oder weniger phantasiemäßig gestalteten Geschichtserzählung und der Methode des Lesens, Unterstreichens und Repitierens des Lehrbuchtextes - erhebliche Vorteile bietet.
Die Begegnung der Schüler mit der Geschichte im Medium der Quelle weckt nicht nur nachhaltig das Interesse an diesem Unterrichtsgegenstand, sondern schult durch die hermeneutische Erschließung der Quellen auch die intellektuellen Kräfte. Sie bewirkt, daß Geschichte als vergangene Wirklichkeit aufgefaßt wird, daß "das jetzt Erreichte als das Ergebnis der durchlebten Vergangenheiten "[1] erkannt und "das in der Gegenwart Seiende und Erworbene durch sein Gewordensein erklärt und vertieft"[2] wird.

---

1) Johann Gustav Droysen: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte.Hrsg. v. Rudolf Hübner, Darmstadt 1974 S.3o6; unveränderter reprografischer Nachdruck der 7.Aufl. von 1937
2) ebd.

I. Die Bedeutung der historischen Quelle für die Geschichtswissenschaft und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht

1. Der Terminus 'Quelle' als Basis wissenschaftstheoretischer Methodologie

Im 19. Jahrhundert wurde der Terminus 'Quelle' zur begrifflichen Grundlage der Geschichtswissenschaft. Man verstand darunter zunächst schriftliche und mündliche Überlieferungen, aus denen historische Erkenntnisse gewonnen werden konnten.

Johann Gustav Droysen teilte die Zeugnisse der Vergangenheit in Überreste, Quellen und Denkmäler ein. Er unterschied zwischen unbewußt-unabsichtlichen und absichtlichen Zeugnissen historischer Begebenheiten.

> "In den Quellen", sagt er,"sind die Vergangenheiten, wie menschliches Verständnis sie aufgefaßt und sich geformt hat, zum Zwecke der Erinnerung überliefert."(1)

Droysen bezeichnet also absichtliche Zeugnisse "schlechthin als Quellen" [2]. Selbstverständlich sind in seinem Sinne auch Überreste und Denkmäler historische Quellen, aber seine Terminologie ist nach Brandt "noch etwas unklar"[3] geblieben.

Der von Droysen noch recht eng gefaßte Quellenbegriff wird gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Bernheim erweitert auf

> "Resultate menschlicher Betätigungen, welche zur Erkenntnis und zum Nachweis geschichtlicher Tatsachen entweder ursprünglich bestimmt oder doch

---

1) Johann Gustav Droysen: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte.Hrsg. v. Rudolf Hübner. Unveränderter reprographischer Nachdruck der 7. Aufl. Darmstadt 1974 S.333. Das unter dem Titel "Grundriß der Historik" herausgegebene 27 Seiten starke Manuskript Droysens erschien 1858 und 1868 in Jena.

2) Ahasver von Brandt: Werkzeug des Historikers.Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften. 7. veränderte u. erweiterte Aufl. Stuttgart,Berlin,Köln,Mainz 1973 S.52

3) ebd.

vermöge ihrer Existenz, Entstehung oder sonstiger Verhältnisse vorzugsweise geeignet sind."(1)

Auch Bernheims Quellenbegriff enthält nach gegenwärtigen geschichtswissenschaftlichen Auffassungen noch viele Einschränkungen.

Eine Definition, die sämtliche Quellenkategorien umfaßt, gibt erst Paul Kirn. Demnach werden "alle Texte, Gegenstände oder Tatsachen, aus denen Kenntnis der Vergangenheit gewonnen werden kann"[2], als Quellen bezeichnet.

Bernheim teilt die Quellen in zwei Grundkategorien ein, in Überreste und Traditionsquellen. "Alles, was unmittelbar von den Begebenheiten übriggeblieben und vorhanden ist"[3], nennt er Überreste. Tradition ist nach seiner Begriffsbestimmung "alles, was mittelbar von den Begebenheiten überliefert ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung"[4]. Alle späteren Definitionen lehnen sich stark an Bernheims begriffliche Formulierung an, so daß die "grundsätzliche Richtigkeit"[5] der Gruppierung der Quellen in Tradition und Überreste bestehen bleibt.

Überreste beziehen sich meist als unabsichtlich hinterlassene Zeugnisse der Vergangenheit auf einzelne

---

1) Ernst Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte. Fünfte und sechste, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Leipzig 1908 S. 252; Neuauflage New York 1960

2) Paul Kirn: Einführung in die Geschichtswissenschaft 5. durchgesehene Auflage. Berlin 1968 S. 29. Unter Tatsachen ist nach Kirn, der diesen Begriff nicht näher definiert, "z.B. die heutige Verbreitung der deutschen Sprache über die Welt oder die heutige Verbreitung des niedersächsischen Bauernhauses" zu verstehen. Paul Kirn a.a.O. S. 30. Boshof, Düwell und Kloft bezeichnen Institutionen, gesellschaftliche Vereinigungen und Bräuche als Tatsachen. Vergl. Egon Boshof, Kurt Düwell, Hans Kloft: Grundlagen des Studiums der Geschichte. Köln-Wien 1973 S. 9

3) Ernst Bernheim a.a.O. S. 255

4) ebd. S. 255/56

5) Ahasver von Brandt a.a.O. S. 55

besondere Fälle. Sie sind gewöhnlich tendenzlos und "nicht dazu qualifiziert, alle Zusammenhänge aufzudecken"[1]. Brandt teilt sie in drei große Gruppen ein, in Sachüberreste, abstrakte Überreste[2] und schriftliche Überreste. Traditionsquellen sind nach Brandt alle "Erzeugnisse, die eigens zum Zweck historischer Unterrichtung der Mit- und Nachwelt geschaffen"[3] sind. Quellen dieser Gruppe sind häufig subjektiv gefärbt und pflegen darum "gewissen Trübungen"[4] ausgesetzt zu sein, die in der Subjektivität des Beobachters oder Verfassers begründet sind. Grundsätzlich aber sind Traditionsquellen ihrer Intention nach bemüht, "den Zusammenhang erkennen zu lassen, Kausalitäten und Abläufe aufzuzeigen"[5], wenn auch das Bild, das sie zeichnen, oft nur recht einseitig ist.

> "Während", um mit Brandt im fotografischen Bild zu sprechen, "der Überrest meist einer Momentaufnahme gleicht, nur punktförmig erhellt, ist die Traditionsquelle einem Film zu vergleichen, der mit 'beweglicher Kamera' Abläufe zeigt oder weiträumige Zustandsüberblicke zu geben vermag".(6)

Alle Quellen, ob Überreste oder Tradition, sind letztlich lediglich "Mittel zum Zweck"[7] historischer Erkenntnis. Da die Quelle an sich "nie objektive Tatsachen, sondern nur Auffassungen von solchen"[8] wiederspiegelt, muß die methodisch erschlossen und auf ihren Wahrheitsgehalt hin überprüft werden. Droysen stellt in seinen Vorlesungen über "Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte" fest, daß "selbst die vorzüglichsten Quellen dem Forscher nur polarisiertes

---

1) Ahasver von Brandt a.a.O. S. 58
2) Vergl. ebd. S. 56. Unter "abstrakten Überresten" versteht Brandt "fortlaufende oder überlieferte Institutionen, Rechts- und Verfassungszustände aller Art, Tatsachen der Sitte, der Sprache usw."
3) ebd. S. 54. Vergl. auch Paul Kirn a.a.O. S. 3o
4) Ernst Bernheim a.a.O. S. 48o
5) Ahasver von Brandt a.a.O. S. 61
6) ebd.
7) Ernst Bernheim a.a.O. S. 5o
8) Gustav Droysen a.a.O. S. 139

Licht"[1] geben. Der Historiker muß also das Quellenmaterial nicht nur suchen[2] und sammeln, sondern auch ordnen[3], analysieren, kritisch befragen und interpretieren, um zu einer möglichst objektiven Erkenntnis zu gelangen. Der Wert einer Quelle ergibt sich aus der jeweiligen Fragestellung und den Prinzipien der Quellenkritik.

Diese umfaßt nach Droysen:

1. Kritik der Echtheit,
2. Kritik des Früheren oder Späteren,
3. Kritik des Richtigen,
4. kritische Ordnung des Materials[4].

Bernheim unterscheidet:

1. die niedere oder äußere Kritik,
2. die innere oder höhere Kritik,
3. die kritische Ordnung des Materials[5].

Die Vielzahl der heute vorhandenen historischen Quellen kann man unter den verschiedensten Aspekten ordnen und sammeln. Sie in ein allgemeingültiges verbindliches System zu bringen ist kaum möglich. Selbst die Grenzen zwischen Überresten und Traditionsquellen sind fließend. Man kann,mit den Worten Bernheims, "die einzelnen Quellengattungen nicht kastenmäßig voneinander abschließen"[6]. Alle Schematisierungen dienen letztlich nur dem Zweck, brauchbare Arbeitshypothesen zu erstellen.

Quellen sind die Grundlage jeder historischen Darstellung, die Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und

---

1) Gustav Droysen a.a.O. S. 334
2) Die Kunst, "zu suchen und ans Licht zu holen", nennt Droysen die "Bergmannskunst". Gustav Droysen a.a.O. S. 332 ;vergl.auch "Heuristik",S.37 ff.
3) Eines dieser Ordnungsprinzipien ist die Nähe der Quelle zu dem historischen Vorgang. Danach wird unterschieden in Primär- und Sekundärquellen. Vergl. Ahasver von Brandt a.a.O. S. 51. Egon Boshof, Kurt Düwell, Hans Kloft a.a.O. S. 213. Bernheim spricht von der "Urquelle" und der "abgeleiteten Quelle". Vergl. Ernst Bernheim a.a.O. S. 413
4) Gustav Droysen a.a.O. S. 99f
5) Ernst Bernheim a.a.O. S. 325f
6) Ernst Bernheim a.a.O. S. 258

damit auf einen möglichst hohen objektiven Wahrheitsgehalt erhebt. Alle Quellen aber - gleich welcher Gattung - unterliegen bei ihrer Verarbeitung den Prinzipien der Quellenkritik, die nach philologisch-kritischen Arbeitsmethoden zuerst an schriftlichen Quellen entwickelt worden ist.

2. Leopold von Ranke, Quellenkritik und historische Wahrheit

Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft wurden bis zum heutigen Tage maßgebend beeinflußt durch Leopold von Ranke, den Meinecke als den "größten Lehrer"[1] dieser Wissenschaft bezeichnet. "Rankeforschung", schreibt Vierhaus, "führt zu den Grundlagen unserer heutigen Geschichtswissenschaft"[2], und Paul Joachimsen konstatiert, daß seine Werke "für die gesamte seitherige Forschung die Grundlagen und Richtlinien der Betrachtungsweise gegeben"[3] haben.
Obgleich Leopold von Ranke kein Lehrbuch der historischen Methode[4] verfaßt hat,-"seine Schüler lernten

---

1) Friedrich Meinecke: Zur Geschichte der Geschichtsschreibung. Hersg. Eberhard Kessel, München 1968 S. 5o
2) Rudolf Vierhaus: Ranke und die soziale Welt. Neue Münstersche Beiträge zur Geschichtsschreibung, in Verbindung mit Herbert Grundmann und Otto Herding, Hrsg. Kurt von Raumer, Münster 1957 Bd. 1. S. 1
3) Paul Joachimsen zit. bei Rudolf Vierhaus a.a.O.S.1
4) Das in Erich Mülbes Dissertation edierte Manuskript Rankes "Über das Prinzip der universalhistorischen Methode" ist letztlich eine Zusammenfassung der in den verschiedenen Werken Rankes gemachten Äußerungen. Demnach umfaßt die Methode folgende Grundsätze: "1. Exakte Kenntnis des einzelnen." (S. 124). "2. Einheit der geistigen Apperception" (S. 124). "3. Ein universales Interesse" (S. 125). "4. Die Ergründung des Kausalnexus" (S. 125). "5. Unparteilichkeit" (S. 127). "6. Auffassung der Totalität" (S. 128). Vergl. Erich Mülbe: Selbstzeugnisse Rankes über seine historische Theorie und Methode im Zusammenhang der zeitgenössischen Geistesrichtungen. Diss. Berlin 193o S. 124 - 13o

unter seiner sicheren Leitung ohne viel Theoretisieren die kritische Methode durch eigene Arbeit"[1] - ist sein Name doch identisch mit dem Beginn der modernen Geschichtsschreibung und der Konstituierung der Geschichte als Wissenschaft.

Im Jahre 1824 gab Leopold von Ranke sein erstes Werk, die "Geschichten der romanischen und germanischen Völker"heraus. Im Vorwort sagt er:

> "Die Grundlage vorliegender Schrift , der Ursprung ihres Stoffes sind Memoiren, Tagebücher,Briefe,Gesandtschaftsberichte und ursprüngliche Erzählungen der Augenzeugen; andere Schriften nur alsdann, wo sie entweder aus jenen unmittelbar abgeleitet oder durch irgendwelche originale Kenntnis ihnen gleich geworden schienen."(2)

Diese Äußerung umreißt nicht nur den Quellenbegriff Rankes, sondern weist zugleich auf die Objektivität und den hohen Wahrheitsgehalt seiner Geschichtsdarstellungen hin. Im Februar 1824 schreibt er an seinen Bruder Heinrich: "Ich suche gewiß die Wahrheit und nicht den Wahn, ich suche die Wahrheit mit allen Kräften."[3] Das Bemühen um die historische Wahrheit aber führte Ranke zu den ursprünglichen Quellen.

---

1) Heinrich von Sybel: Gedächtnisrede auf Leopold von Ranke. Gelesen am 1. Juli 1886. In: Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin 1886 S.13

2) Leopold von Ranke: Geschichten der germanischen und romanischen Völker . Berlin-Leipzig 1824, Vorwort. Die erste Auflage des Werkes erschien in der Tat unter dem Titel: "Geschichten..." Ranke hatte zunächst diesen Titel gewählt, weil das Buch "bei weitem nicht die gesamte Geschichte dieser Nationen, sondern nur einen Teil derselben enthält". (Vorwort zur ersten Auflage). Noch vor dem Erscheinen des Werkes wünschte Ranke den Titel abzuändern in: "Das erste Buch einer Geschichte der Romanischen und Germanischen Nationen seit 1494. Nebst einer Kritik der Geschichtsschreiber". Aus dem Brief Rankes an seinen Verleger Georg Reimer vom 12.4.1824. In: Leopold von Ranke,S.W.Bd. 53/54. Zur eigenen Lebensgeschichte. Hrsg. Alfred Dove, Leipzig 189o S. 129

3) Brief Leopold von Rankes vom 18. Februar 1824.Mitgeteilt bei Siegfried Berger: Leopold von Ranke, Historiker aus Leidenschaft. Aus seinen Werken und Selbstzeugnissen. München 1941 S.33. Vergl.auch den Brief vom Februar 1825 in Hermann Oncken: Aus Rankes Frühzeit. Gotha 1922 S.6

Er wandte sich damit gegen die üblichen Geschichtsauffassungen seiner Zeit, vor allem gegen die Geschichtsdarstellungen Schlossers [1] und Rottecks [2], die voller ethisch-politischer Werturteile waren. Ranke wehrte sich dagegen, die "Weltgeschichte als Weltgericht" anzusehen [3]. Das Vorwort seines ersten Werkes enthält eine deutliche Absage an diese Geschichtsauffassung.

> "Man hat", schreibt er, "der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen künftiger Jahre zu belehren beigemessen; so hoher Ämter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch nicht: er will bloß sagen,wie es eigentlich gewesen."(4)

Dieser oft zitierte und häufig auch mißverstandene Ausspruch Rankes, zu "sagen,wie es eigentlich gewesen",bedeutet keineswegs "einfach Wiedergabe,Reproduktion,Photographie einer Vergangenheit, die an sich niemals mehr lebendig gemacht werden kann."[5]
Theodor Schieder sieht den Grund für das Mißverständnis des Rankeschen Zitats in der häufig vorgenommenen Fehlinterpretation des Wortes "eigentlich". Nach seiner Meinung zeigt sich der wahre Sinn des Ausspruchs erst,wenn man "eigentlich" durch "uneigentlich" ersetzt."Uneigentliche Geschichtsbetrachtungen"[6]aber legen der Vergangenheit "ein erdachtes oder mit Phantasie ersonnenes Bild"[7] zugrunde. Leopold von Ranke

---

1) Vergl.:Friedrich Christoph Schlosser: Geschichte des 18.Jahrhunderts. Frankfurt 1815
2) Vergl.: Karl von Rotteck: Allgemeine Geschichte. 6 Bde. Freiburg 1813/18
3) Diese Auffassung vertrat Ranke während seines ganzen Lebens."Seinen Dank für den Ehrenbürgerbrief der Stadt Berlin hatte Ranke am 8.Aug.1885 mit den Worten begonnen,der Historiker habe kein Richteramt auszuüben.Von der Fortsetzung dieser Polemik stand er erst ab,als er,der ja kaum noch sehen konnte,darauf aufmerksam gemacht wurde,daß in der Ehrenbürgerurkunde gerade Schillers Worte 'Die Weltgeschichte ist das Weltgerichte' an hervorragender Stelle ständen." Zit. nach Hans F. Helmolt: Leopold Rankes Leben und Wirken; nach den Quellen dargestellt.Leipzig 1921 S.169 Anm.33. Vergl. auch Th.Wiedemann:Deutsche Revue.April 1892 S.1o1
4) Leopold von Ranke,Geschichten... Vorwort
5) Theodor Schieder: Geschichte als Wissenschaft. München 1965 S.113
6) ebd.
7) ebd.

distanzierte sich mit Nachdruck von den phantasiemäßigen Darstellungen, besonders von den historischen Romanen. In seiner Frankfurter Zeit war er mit den vielgelesenen historischen Moderomanen Walter Scotts konfrontiert worden. Er war, wie viele seiner Zeitgenossen, zwar auch von diesen Publikationen gefesselt worden, aber sie verletzten zugleich sein Wahrheitsempfinden. Ranke verglich den von Scott[1] geschilderten Karl den Kühnen und Ludwig XI. mit der historischen Überlieferung und kam so zu der Feststellung, daß der Autor

> "in seine Darstellung Züge aufgenommen hatte, die vollkommen unhistorisch waren, und sie doch so vortrug, als glaube er daran. Bei der Vergleichung überzeugte ich mich", sagt Ranke," daß das historisch Überlieferte selbst schöner und jedenfalls interessanter sei, als die romantische Fiktion. Ich wandte mich hierauf überhaupt von ihr ab und faßte den Gedanken, bei meinen Arbeiten alles Ersonnene und Erdichtete zu vermeiden und mich streng an die Tatsachen zu halten."(2)

Mit der gleichen Vehemenz, mit der Ranke die romanhafte Darstellung historischer Begebenheiten ablehnt, wendet er sich auch gegen jegliche Art subjektiver Geschichtsschreibung, wie er sie in anerkannten Werken namhafter Geschichtsschreiber der Neuzeit vorfand. Nach einer kritischen Analyse der historischen Abhandlungen Guicciardinis und Machiavellis stellt er fest:

> "Wir unseres Ortes haben einen anderen Begriff von Geschichte. Nackte Wahrheit ohne allen Schmuck, gründliche Erforschung des einzelnen; das übrige Gott befohlen; nur kein Erdichten, auch nicht im Kleinsten, nur kein Hirngespinst."(3)

---

1) Vergl. Walter Scott: Quentin Durward. 1823
Walter Scott (1771 - 1832) gilt als der Begründer des europäischen Geschichtsromans. In der Zeit von 181o - 1831 schrieb er neben anderen Werken 27 historische Romane. Seine sämtlichen Werke wurden 1826 - 1833 dt. von A.Schäfer in 174 Bändchen herausgegeben.

2) Leopold von Ranke, S.W. Bd.53/54 S.61, Diktat vom November 1885

3) Leopold von Ranke: Zur Kritik neuerer Geschichtsschreiber. Eine Beilage zu desselben romanischen und germanischen Geschichten. Berlin - Leipzig 1824 S. 28

Indem Ranke also die subjektiven Momente von den objektiven Tatbeständen zu trennen sucht,"entsteht derjenige Begriff von Geschichte, der die Poesie von sich ausscheidet und reine Wissenschaft bedeutet."[1] Unter reiner Wissenschaft versteht Ranke nun aber keine Aneinanderreihung historischer Tatsachen. Im Vorwort seiner Weltgeschichte schreibt er:

> "Demohnerachtet irren auch diejenigen Historiker, welche die ganze Historie lediglich als ein ungeheueres Aggregat von Tatsachen ansehen, das man ins Gedächtnis zu fassen sich das Verdienst erwerben müsse; wodurch geschieht, daß einzelnes an einzelnes gehängt und nur durch eine allgemeine Moral zusammengehalten wird."(2)

Mit solch einem "Aggregat von Tatsachen" war Leopold Ranke während seiner Schulzeit in Schulpforta konfrontiert worden. Hier war der Geschichtsunterricht nach den Lehrbüchern des späteren Historiographen des Herzogtums Gotha Johann Georg August Galletti[3] er-

---

1) Erich Mülbe a.a.O. S.118
2) Leopold von Ranke: Weltgeschichte, Bd. 9, 2. Abt. Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem König Maximilian von Bayern gehalten. Hrsg. Alfred Dove, Leipzig 1888, S. VII
3) Johann Georg August Galletti (175o-1828) war zunächst Hauslehrer, dann Lehrer an der Landesschule Gotha. 1783 wurde er zum Prof. ernannt. Als Schriftsteller zeigte Galletti eine "unermüdliche und rühmliche Tätigkeit". Seine Lehrbücher der Geschichte "u.a. Compendien" erschienen in vielfachen Auflagen. Über seinen Unterricht sind eine Menge Anekdoten bekannt, da ihn "während des Unterrichts oft eine Zerstreutheit des Geistes befiel". So soll er einmal geäußert haben: "Gotha liegt an zwei Flüssen, nämlich an der eisennacher und erfurter Chaussee." Vergl. Heinrich Döring: Art. J.G.A. Galletti. In: Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste, Section A-G, Hrsg. J.G. Gruber, 53. Teil, Leipzig 1851 S. 44 - 46. Als Beispiel für die kompendienhafte Darstellung in Gallettis Lehrbüchern mag folgender Abschnitt über Friedrich Wilhelm I. dienen: "Friedrich Wilhelm setzte die preußische Kriegsmacht in eine furchtbare Verfassung.Er vermehrte sie von 24 bis 6oooo Mann und bedient sich ihrer, um sein Land durch Eroberungen zu vergrößern. Er verbindet sich mit Dänemark und Kursachsen gegen Schweden, hilft Stralsund und Wismar zu erobern, und Schweden tritt

teilt worden.[1] In einem Schulaufsatz bezeichnet Ranke die Geschichte als eine Wissenschaft,

> "die alle anderen Wissenschaften darin übertrifft, daß sie bei allem Angenehmen, das sie verschafft, doch die wenigsten Schwierigkeiten macht."(2)

Als er später in Frankfurt an der Oder als Gymnasiallehrer selbst Geschichtsunterricht erteilte, verzichtete er auf die üblichen Handbücher, "deren Unverständlichkeit und Dürre ihn abschreckte."[3] Für seine eigene Vorbereitung "schöpfte er seinen Lehrstoff ausnahmslos aus den ihm zugänglichen Quellen."[4] Diese fand er in der Bibliothek des Gymnasiums reichlich vor. Es ist sicher nicht abwegig zu vermuten, daß seine Unterrichtsmethode wesentlich von der immer noch üblichen Katechisiermethode abwich.
So wie Leopold von Ranke einerseits die dichterische, andererseits die leitfadenartige Darstellung der Geschichte ablehnte, so wandte er sich auch gegen alle philosophischen Spekulationen. Es lag ihm fern, die Geschichte in ein System von abstrakten Begriffen zu pressen.[5].

---

ihm für 2 Mill. Taler Stettin nebst einem Teile von Pommern ab. Übrigens leistete er auch dem Kayser nachdrücklich Beistand. Sein Land vermehrte er auch durch Geldern und Limburg. Hauptsächlich bestrebte er sich aber, dessen besseren Anbau und die Bevölkerung des Königreichs Preußen zu befördern."(sic!) J.G.A. Galletti: Lehrbuch der Europäischen Staatengeschichte für höhere Schulen. Gotha 1787, 3. Aufl. 1818 S. 222

1) Über den in Schulpforta erteilten Geschichtsunterricht vergl. Günter Johannes Henz: Leopold Ranke, Leben, Denken, Wort, 1795-1814. Darstellende Untersuchungen und Edition. Diss. Köln 1968 S. 167 ff
2) ebd., S. 3o3
3) Leopold von Ranke, S.W. Bd. 53/54 S. 61
4) C. Rethwisch; Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a./Oder. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Kaiserin-Augusta-Gymnasiums zu Charlottenburg. Berlin 19o8 S. 18
5) Karl Lamprecht stellt fest, daß Ranke zwar eine "philosophische Ader" besessen habe, aber kein Philosoph gewesen sei. Er habe "den Kern seiner Überzeugungen nie "formelhaft festgelegt" oder "systematisiert". Vergl. Karl Lamprecht: Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. Berlin 1896 S. 3o/31

> "Menschliche Dinge kennenzulernen", sagt er in seiner Weltgeschichte, "gibt es zwei Wege: den der Erkenntnis des einzelnen und den der Abstraktion;der eine ist der Weg der Philosophie, der andere der der Geschichte."(1)

Geschichte aber sollte aus ihrer Zeit heraus verstanden und nicht zugunsten tagespolitischer Zweckmäßigkeiten interpretiert werden. "Nur allzu oft beurteilen wir die Vergangenheit nach der heutigen Lage"[2], stellt er fest.

> "Politisch mag dies sein. Eigentlich historisch ist es aber nicht. Wir, die wir selbst in dem Irrtum die Wahrh(heit) aufsuchen, die wir jedw(ede) Existenz als eine von ursprüngl(ichem) Leben durchdr(un)gene betrachten, müssen uns dessen vor allem entschlagen. Wo rings ein ähnlicher Kampf müßte jede Partei auf ihrem eigenen Boden, in ihrer eigenen Umgebung, sozusagen in ihrem besonderen innerlichen Bestand angeschaut werden; begreifen muß man sie, ehe denn man sie richtet."(3)

Rankes Absage an eine Philosophie, die von dem Gedanken eines ununterbrochenen Fortschritts der Menschheit getragen war, seine Absage an die Politik[4], die das historische Bild verfälschte, wollen als Äußerungen "aus der lebendigen Praxis einer großen historischen Erfahrung begriffen werden"[5]. Aufgrund dieser Erfahrung forderte er, daß die historische Wissenschaft die objektiven Tatbestände aufzudecken, aber auch in ihren Zusammenhängen zu zeigen habe.
Die geschichtliche Darstellung ist zwar auch für Ranke an die Form der Erzählung gebunden.Sie kann sich aber nicht"an der freien Entfaltung orientieren,welche

---

1) Leopold von Ranke: Weltgeschichte,Bd.9.2 S.VII
2) Zit. bei Erich Mülbe a.a.O.S. 127
3) ebd. Obiges Zitat ist Teil eines von Mülbe rekonstruierten und edierten Ranke-Manuskripts.Da das Zitat in den anderen Werken Rankes nicht nachzuweisen ist,läßt sich nicht klären,welches Verb in der Formulierung:"Wo rings ein ähnlicher Kampf..."fehlt
4) Nach Mommsen drückt "die scharfe Absage des Historikers (Ranke) an die Politik" lediglich die Enttäuschung über das "Scheitern seiner publizistischen Pläne" aus.Vergl. Wilhelm Mommsen:Stein,Ranke,Bismarck.München 1954 S.94.Rankes "Historisch-politische Zeitschrift" wies - nach Heinrich von Sybel - zwar"vortreffliche geschichtliche Darstellungen"auf,war aber"in keiner Weise zu kräftiger politischer Einwirkung geeigenschaftet" (sic!). Vergl. Heinrich von Sybel a.a.O.S.15
5) Karl Lamprecht a.a.O.S.31

wenigstens die Theorie in einem poetischen Werke sucht."[1] Der Historiker ist "immer gebunden an sein Objekt"[2]. Er hat"die immanente Ordnung der Dinge nachzuschaffen"[3], während der Dichter sich die inneren Zusammenhänge ausdenkt. Ranke fordert, daß der Historiker "alle Phraseologie, jede Zutat von den Geschehnissen abstreift"[4], daß die historische Darstellung sich also wesentlich von dem dichterischen Verfahren unterscheidet. Seine Forderung:"Genaue Kenntnis des einzelnen", manifestierte sich in seinen Geschichtswerken häufig im Ausmalen der Details.[5] Dieses Ausmalen aber war kein phantasiemäßiges Gestalten, sondern Ausdruck seiner Darstellungsweise. Für Ranke war "die Historie zugleich Kunst und Wissenschaft"[6]. Historische Darstellungen sollten auch ästhetische Momente[7] enthalten, damit sie "dem gebildeten Geiste etwa denselben Genuß gewähren, wie die gelungenste literarische Arbeit"[8].
Dieses"schwer zu erreichende Ideal"[9], die literarische Gestaltung wissenschaftlicher Erkenntnisse,wird

---

1)Leopold von Ranke, Geschichten... Vorwort S.VII
2)Erich Mülbe a.a.O.S.32
3)ebd.
4)Leopold von Ranke, S.W. Bd. 53/54 S. 569
5)Heinrich Leo nannte Ranke wegen seiner Vorliebe für historische Details boshaft "Porzellanbukettmaler". Vergl. dazu Hans F. Helmolt a.a.O.S. 196, Anm. 198; ebenso Paul Joachimsen in der Einleitung zu Leopold von Ranke: Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation.Historisch kritische Ausgabe, 1. Bd. Berlin 1925 S. CIII
6)Leopold von Ranke, S.W. Bd.12 S.5
7)Nach Friedrich Meinecke gab es drei Hauptwege, "die aus Naturrecht und Aufklärung zum Historismus führten, den religiösen und weltanschaulichen, den ästhetischen und den politisch- sozialen". Vergl. Friedrich Meinecke: Zur Theorie und Philosophie der Geschichte. Hrsg. Eberhard Kessel, Stuttgart 1959 S. 22o. Von diesen drei Wegen war es nach den Untersuchungen von Henz vor allem der mittlere, von "dem der junge Ranke seinen Anfang genommen hat". Vergl. Günter Henz a.a.O.S. 218
8)Leopold Ranke,S.W. Bd.12 S.5
9)Ernst Bernheim: Lehrbuch der historischen Methode. Leipzig 19o8 S. 146

von Ranke in einer späteren Aussage zugunsten der Wissenschaft revidiert. Im Zweifelsfalle ist

> "die vornehmste Forderung an ein wissenschaftliches Werk doch immer, daß es wahr sei, daß die Dinge sich so begeben haben, wie sie dargestellt werden; das wissenschaftliche Verdienst ist das bei weitem überwiegende."(1)

Quellen dienten dem Forscher Ranke als Mittel zum Zweck der Erkenntnis einer objektiven[2] historischen Wahrheit. Darüber hinaus aber bewirkten sie eine unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit, die sich in ihnen eben "schöner und interessanter" darstellte als in jeglicher Art subjektiver oder phantasiemäßiger Gestaltung.

In diesem Sinne ergeben sich aus dem wissenschaftlichen Ansatz Leopold von Rankes auch Perspektiven für den Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht.

---

1) Leopold von Ranke, S.W. Bd.12 S.5

2) Die Gegener Rankes gingen später soweit, daß sie den Begriff "Objektivität" mit "Haftenbleiben an der Kritik der Einzelheiten, Urteilslosigkeit, Gesinnungswandel und Langeweile identifizierten". Vergl. Ernst Bernheim a.a.O.S.751
Den Objektivitätsbegriff Rankes untersucht Schmeidler in seinem Aufsatz:"Zur Entwicklung der Geschichtsschreibung Rankes". Ausgehend von der Rankeschen Definition:"Objektivität ist zugleich Unparteilichkeit", kommt er zu der Feststellung: "Die Objektivität, die Beschränkung auf die wichtigsten Ursachen des Geschehens in Forschung und Darstellung, ist ihm (Ranke) ein theoretisches Mittel zur Erreichung des Zieles der Erkenntnis der Wahrheit. Die Unparteilichkeit ist ihm eine natürliche Folge dieses Verfahrens, es handelt sich dabei also im Grunde um die Bedingungen und die Struktur unseres Verstandes, unseres Erkenntnisvermögens, deren Schwierigkeiten überwunden werden sollen."B. Schmeidler: Zur Entwicklung der Geschichtsschreibung Rankes. Ein Versuch ihrer theoretischen Würdigung. In: Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Hrsg. G. Schmoller, 27.Jg. Leipzig 19o3 Anm. S. 158/59

3. Kontroversen um die didaktische Legitimation der Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht

Anläßlich des 1oo. Geburtstages Leopold von Rankes sagte der amerikanische Historiker Gaylord Bourne vor der American Historical Assoziation:

> " It is hardly possible so soon to decide what has been the dominant intellectual characteristic of our century, but certainly in the increase of historical knowledge ... the ninetheenth century stands out conspicuously among any century since the Renaissance."(1)

Diese kopernikanische Wende schlug sich nicht nur in den akademischen Studien und zahlreichen Geschichtswerken nieder, sondern gab auch dem Geschichtsunterricht neue Impulse.

Aufgrund geschichtswissenschaftlicher Erkenntnisse änderten sich sowohl die Inhalte als auch die Methoden dieses Unterrichtsfaches.Schon frühzeitig verlangten engagierte Pädagogen den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht,nicht weil man die historische Methode kopieren wollte,sondern weil man in den Quellen das dem Geschichtsunterricht adäquate Anschauungsmittel sah.

Dieser Trend verstärkte sich, als unter dem Ansatz kulturhistorischer Forschungen der Quellenbegriff Rankes eine Erweiterung um "eigentümliche Ausdrücke der Volksseele"[2] erfuhr. Nun wurden nicht nur Urkunden, Staatsverträge, Aktenstücke und Diplomatenbriefe als Quellen bezeichnet, sondern auch das Tagebuch eines einfachen Handwerkers, der Brief eines schlichten Bürgers oder Landknechts, ein Volkslied oder ein Brief an Familienangehörige, sofern er von geschichtlichen Ereignissen handelte.[3]

---

1) Edward Gaylord Bourne: Essays in Historical Criticism. 19o1 p. 245. Zit in: Theodore H. Laue: The Formative Years. Princetown, New Jersey 195o p.2
2) Gustav Freitag: Bilder aus deutscher Vergangenheit. 27. Aufl. Leipzig 19o1 S.17
3) Vergl. ebd.

Aufgrund dieser erweiterten Quellenbasis vergrößerte sich auch die Möglichkeit, Quellen in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Das traf insofern zu,als mehr oder weniger lange Passagen aus den Werken Gustav Freitags in die Lesebücher der Lehrerseminare und der Volksschule übernommen wurden.[1] Diese Textauszüge bedeuteten zwar eine Konfrontation der Schüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit,eine fachgerechte Erschließung des Quellenmaterials jedoch fand wohl kaum statt.

Der Gedanke, Quellen unmittelbar zur Grundlage des Geschichtsunterrichts zu machen,wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts von Seiten der Herbart-Zillerschen Schule nachhaltig unterstützt. Diese Pädagogik stellte zwar für alle Fächer gleiche allgemeine Unterrichtsprinzipien auf, aber aufgrund eben dieser Prinzipien erhielten historische Quellen einen festen Platz im Geschichtsunterricht.

Die Geschichtswissenschaft selbst war nach den Worten Fritz Friedrichs um die Jahrhundertwende "allzu sehr in die Fäden des eigenen Gespinsts verhüllt"[2], als daß sie sich um die Probleme des Geschichtsunterrichts hätte kümmern können.

Zudem gab es - abgesehen von Droysens Vorlesungsmanuskript- keine schriftlich fixierte Systematik der historischen Methode, aus deren Prinzipien sich Kriterien für den Geschichtsunterricht hätten ableiten lassen können. Die Gefahren, die dem Geschichtsunterricht durch das Desinteresse der Geschichts - wissenschaft drohten , wurden von Bernheim in ihrer

---

1) Aus der Fülle des Materials seien hier folgende cher erwähnt: Adolf Büttner: Deutsches Lesebuch. 2 Tle. Berlin 1874; Carl Kehr, Theodor Kriebitzsch: Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten.4 Tle. Gotha 1874; Eduard Förster: Deutsches Lesebuch für Lehrer-und Lehrerinnenseminare. Straßburg 1878; Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen.Hrsg. im Auftrag des Provinzial - Schulkollegiums zu Münster. Dortmund 19o3

2) Fritz Friedrich: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft. In: Vergangenheit und Gegenwart 1912 S.2

ganzen Tragweite erkannt.

"Jedes Fach", so stellt er fest, "verfolgt bewußt oder unbewußt bestimmte 'Nebenzwecke'. Diese sind für die verschiedenen Fächer verschieden groß oder umfangreich. Allein, die Nebenzwecke, die dem Geschichtsunterricht anhangen oder zugemutet werden, übersteigen das Maß des Erträglichen."(1)

Bei aller Achtung vor der pädagogischen Praxis gibt es nach Bernheim

"einen Gesichtspunkt, von dem aus der Gelehrte trotzdem berechtigt, wenn nicht verpflichtet ist, sich um den Unterricht seines Faches auf jeder Stufe zu kümmern, darüber zu urteilen, darauf einzuwirken. Dieser Gesichtspunkt liegt in dem allgemeinen Verhältnis der Wissenschaft zum Unterricht und läßt sich etwa folgendermaßen bestimmen: Der Unterricht jeder Art und Stufe muß so beschaffen sein, daß er nicht nur demjenigen nicht entgegenwirkt, was die betreffende Wissenschaft als wahr erkennt, sondern daß er vielmehr in Stoff und Anschauungsweise (Methode) damit übereinstimmt." (2)

Daß der Stoff des Geschichtsunterrichtes den Erkenntnissen der Wissenschaft nicht widersprechen dürfe, wurde allgemein anerkannt, daß sich aber aus den Prinzipien der historischen Methode Strukturen für die Methodik des Geschichtsunterrichtes ableiten ließen, hielten viele Geschichtslehrer für unmöglich. Dabei unterlag man dem naheliegenden Irrtum, Quellen müßten im Unterricht den gleichen Zweck erfüllen wie in der Wissenschaft. Folgerichtig machte man den Lehrern, die den Versuch unternahmen, die quellenkritische Methode für den Geschichtsunterricht zu elementarisieren, den Vorwurf, sie erzögen zum wissenschaftlichen Dilettantismus oder betrieben eine der Schule nicht adäquate Wissenschaftlichkeit. Diesen Kritikern hielt Wilmanns folgendes entgegen:

"Dem Geschichtsunterricht auf der wissenschaftlichen höheren Schule den Charakter der Wissenschaftlich-

---

1) Ernst Bernheim: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis der Kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Sonderabdruck aus "Neue Bahnen", Heft 5 u.6, Wiesbaden 1899 S.35

2) ebd. S.36

keit absprechen, ist so etwas wie eine Dr. Eisenbart-Kur."(1)

Wilmanns und die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft des deutschkundlichen Instituts in Düsseldorf setzen sich mit Nachdruck für einen wissenschaftlich orientierten Geschichtsunterricht ein. Unabdingbare Voraussetzung für diesen Unterricht ist die historische Quelle, deren Erschließung dem Schüler zeigt, wie durch "exakte Auffassung der Einzelelemente, durch deren Verstehen, durch kombinierendes, kritisches, auswählendes und bildendes Wiederherstellen der geschichtlichen Situation"[2] historische Erkenntnisse gewonnen werden.

Dabei soll der Schüler keineswegs die gesamte Gedankenarbeit des Forschers bewältigen, sondern lediglich den Weg kennenlernen, der zu einer möglichst objektiven Darstellung der Vergangenheit "aus unvollständigem Rohmaterial"[3] führt.

Der didaktische Wert der Quelle liegt nach Wilmanns in der Hinführung des Schülers "zum historischen Denken im strengen Begriff des Wortes"[4]. Zur Verwirklichung dieses Zieles muß sich die Methodik des Geschichtsunterrichtes eng an das historisch-kritische Verfahren anlehnen. Der Autor konkretisiert seine Forderungen folgendermaßen:

"Texte müssen exakt, philologisch genau aufgefaßt, ihrem Wortsinn nach interpretiert, ihrem sachlichen Inhalt nach begriffen, als sachliche Einheit verstanden werden. Alle diese Denkhandlungen verlangen dauernd kritische Sorgfalt, Wachsamkeit, Schlußfähigkeit und laufen aus in einem abschließenden kritischen Gesamturteil über den gelesenen Text, das die aufgenommenen Einzelheiten sowohl in sich zu einer Einheit verbindet als auch diese wiederum kritisch an den bereits bekannten geschichtlichen Zusammenhängen auf ihren Wirklichkeits- und Wahrheitsgehalt prüft und umgekehrt."(5)

---

1) Ernst Wilmanns: Die methodische Lage. In: ders. (Hrsg.). Die Quelle im Geschichtsunterricht, Lehrbuch zu Teubners Quellensammlung. Berlin-Leipzig 1932 S. 33
2) ebd. S. 59
3) ebd. S. 53
4) ebd. S. 301
5) ebd. S. 302

Quellen sind imgrunde stumme Zeugen der Vergangenheit, die erst zum "Sprechen" gebracht werden müssen. Der Text ist nach den Ausführungen Hans Georg Kirchhoffs "der Erklärung bedürftig, denn er steht in einem Kontext, der nicht mitgeliefert wird. Er ist einseitig, bedarf somit der Ergänzung"[1]. Die Konfrontation der Schüler mit Quellen bedeutet demnach eine "beträchtliche Herausforderung"[2].

> "Diese Herausforderung durch den Gegenstand ist aber nichts anderes als die Ausgangssituation aller wissenschaftlichen Arbeit. Aus diesem Grunde betreibt ein Unterricht, der darauf aufbaut, wissenschaftliche Propädeutik"(3),

stellt Kirchhoff weiter fest.

Quellen wollen sowohl in der Forschung als auch in der Schule befragt und interpretiert werden. Erst dann zeigt sich ihr Wert für die historische Erkenntnis. Da aber die Interpretation das zentrale Verfahren des forschenden Historikers darstellt, hat die historische Methode durchaus Relevanz für den Geschichtsunterricht, wenn auch die Heuristik - das Suchen und Sammeln des Materials - sowie die komplizierten Methoden der Verifizierung und Falsifizierung der Quellen in den meisten Fällen dem Wissenschaftler vorbehalten bleiben müssen.

Für die Interpretation einer Quelle kann es keine allgemeingültigen Rezepte geben, da jede Quelle aufgrund der Einmaligkeit jeder historischen Situation in einem anderen Zusammenhang gesehen werden muß.

---

1) Hans Georg Kirchhoff: Weiterführender Geschichtsunterricht. Ratingen, Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf 1971 S. 78
2) ebd.
3) ebd.

II. Der Einfluß der Geschichtswissenschaft auf den Geschichtsunterricht der Gymnasien

1. Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts verloren die Gymnasien aufgrund staatlicher Reglementierungen[1] ihr noch weithin mittelalterliches Gepräge. Im Sinne der humanistischen Bildung wurde die griechische Sprache, im Sinne der Allgemeinbildung die sogenannten Realien verbindlich in den Fächerkanon der Schule aufgenommen.[2] Diese Entwicklung schlug sich letztlich in dem Zirkularreskript vom 14. Oktober 1837, dem "sogenannten blauen Buch"[3] nieder. Mit ihm erhielten die Gymnasien eine neue umfassende Lehrordnung und den "ersten als allgemein verbindliche Form vorgeschriebenen Stundenplan"[4]. Hier wurden als Grundlage jeder höheren Bildung folgende Lehrgegenstände bezeichnet:

> "die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens."(5)

---

1) Die entsprechenden Erlasse sind zu finden bei Johann Ferdinand Neigebaur. Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Eine Zusammenstellung von Verordnungen, welche den Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin-Posen-Bromberg 1835. Ferner bei Ludwig von Rönne: Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Teil 2,3. Abs. Berlin 1855

2) Diese Entwicklung stieß vor allem bei Altphilologen auf Ablehnung. Gottfried Hermann (Prof. in Leipzig, Lehrer Rankes) bezeichnete die Erweiterung des Fächerkanons als "Weg zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit". Vergl. Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2. Bd. Leipzig 1910 S. 415/16

3) Friedrich Paulsen a.a.O. S. 349

4) ebd.

5) Ludwig Rönne a.a.O. S. 145

Diese Fächer waren zwar auch schon vorher an den Schulen gelehrt worden, aber ihr Stellenwert hing mehr oder weniger von den Direktoren der einzelnen Anstalten ab. "Früher", so konstatiert Paulsen,"suchte jeder Direktor seinen eigenen Weg; ... er konnte der Schule sein individuelles Gepräge aufdrücken."[1)]
Das war angesichts der verbindlichen Verordnungen nun nicht mehr möglich. Da aber außerdem auch die "Theologen mit einiger Ausbildung in Schulwissenschaften"[2)] durch akademisch ausgebildete Fachlehrer ersetzt wurden, änderten sich zwangsläufig Lehrinhalte und Methoden der einzelnen Unterrichtsfächer.Auch im Bereich des Geschichtsunterrichtes vollzog sich eine deutlich erkennbare Wandlung.Geschichtslehrer, die ihre Ausbildung an den historischen Seminaren der Universitäten erhalten hatten, versuchten dem Unterricht im Sinne ihrer Wissenschaftsdisziplin neue Impulse zu geben.
Den bisherigen Geschichtsunterricht, erteilt von dem "ersten besten nach ganz zufälliger Provenienz"[3)], hatte man vorwiegend unter dem Aspekt der Vermittlung chronologischer Gerippe von Namen und Daten verstanden, die dem Gedächtnis fest eingeprägt wurden. Die Methode war katechetischer Art[4)], wobei oft wenig sinnvolle Denkverse eine "Eselsbrücke" bildeten.Kompendien und Leitfäden , als Lehr- oder Handbücher de-

---

1) Friedrich Paulsen a.a.O.S.4o5
2) ebd. S. 39o
3) Karl August Müller: Über den Geschichtsunterricht auf Schulen. Dresden 1835 S.5o
4) Markante Beispiele für diese auf eine lange Tradition basierende Methode bietet folgendes Geschichtsbuch aus dem 18.Jahrhundert: Kurtzgefaßte Kinder-Historie,also eingerichtet,daß die moralische Lebensgeschichte der römischen Kayser bei Erlernung der Geographie einem Kinde von 1o Jahren in kurzer Zeit mit Lust können bekannt gemacht werden.Vor die adelige und bürgerliche Jugend,wie auch vor junges Frauenzimmer aufgesetzt und in Frag und Antwort ans Licht gegeben von Gottlieb Endesfelder,der evangelischen Schule zu Friedland in Schlesien erster Rector.Breßlau und Leipzig 1754.Das Buch enthält auf 38o Seiten historisch merkwürdige Begebenheiten von Caesar bis Franz I. und zwar ausschließlich in katechetischer Form.

klariert, bildeten die Grundlage dieses Unterrichts.[1] Die Pädagogik hatte den Geschichtsunterricht lediglich vom erziehenden Standpunkt aus betrachtet. Staat, Gesellschaft und Kirche suchten ihn ihren Zwecken dienstbar zu machen. So wurden diesem Unterricht vaterländisch - politische und moralisch - ethische Zielsetzungen zugeordnet.[2] Spezifisch fachdidaktische Fragen oder eine sachgemäße Methodik spielten kaum eine

---

1) Der Umfang der Leitfäden, der nach Raabe weder zu "voluminös" noch zu "kompendiös" sein sollte, war gewöhnlich beträchtlich. Vergl. August Raabe: Leitfaden zur Weltgeschichte. Zum Selbstunterricht und für Schulen. Braunschweig 1804 Vorwort S. III. Das oben erwähnte Geschichtsbuch umfaßt 608 Seiten im Oktavformat. Vergl. auch Wilhelm Loebell: Weltgeschichte in Umrissen und Ausführungen. Leipzig 1846, 604 Seiten; Th. B. Welter: Lehrbuch der Weltgeschichte für Schulen. Münster 1826, 452 Seiten ; Dieses Buch erschien 1877 in der 33. Auflage.

2) Die Zielsetzungen sind häufig den Leitsprüchen der Lehrbücher zu entnehmen. Miquel wählt als Motto: "Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschen sein, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Teil der Schuld." Friedrich Wilhelm Miquel: Beiträge eines mit der Herbartschen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Auer und Leer 1847. August Raabe stellt seinem Lehrbuch folgende Ausführungen voran: "Geschichte ist die Fürstin aller Wissenschaften, eine allgemeine Lehrerin und Richterin. Ihr Vertrauter kennt die Welt und entscheidet über die Begebenheiten. Wer sich ohne ihren Beistand auf den Schauplatz wagt, findet bald die Strafe seines Leichtsinns." August Raabe a.a.O.S.III.
Der politische Aspekt läßt sich eindeutig Rankes Schulaufsatz aus seiner Pfortaer Zeit entnehmen. In diesem Aufsatz, dessen Titel lautet: "Welchen Einfluß hat die Erlernung der Geschichte auf das Leben der Menschen ?" schreibt er: "Sie (die Geschichte) läßt es aber auch an Beispielen nicht fehlen, die den Untertanen deutlich genug zeigen, daß die Rebellion dem Staate nur mehr Unglück und ihn seinem Untergange näher bringe, als daß sie, ihrem Zwecke gemäß, das Wohl desselben befördere." Der Aufsatz ist ediert bei Erich Mülbe a.a.O.S.303.
Die Westfälischen Instruktionen vom 18. Oktober 1830, die für das Zirkularreskript vom 14. Oktober 1837 richtungsweisend wurden, bezeichnen als Zweck des Geschichtsunterrichts: 1. "daß sich der Schüler eine systematische Übersicht des ganzen Feldes, an Namen, Zahlen und Facta geknüpft, einpräge,"

Rolle. Allerdings mehrten sich nun die Schriften, die sich mit einer sachorientierten Vermittlung des historischen Stoffes befaßten.[1] Die Forderung:

> "Forscher, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, sei es auch nur in Hinsicht auf ein beschränktes Gebiet, sollte jedoch eigentlich jeder Geschichtslehrer sein",(2)

war angesichts des Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit nicht ungewöhnlich. Auch dem Einsatz von Quellen griechischen und lateinischen Ursprungs standen kaum Hindernisse im Wege, vor allem, weil sie einen zweifachen Zweck erfüllten. Sie waren einerseits die unabdingbare Grundlage des Sprachunterrichts, andererseits sollte, angeregt durch Herbart[3] und weiterentwickelt

---

2. "daß seine Gesinnung und sein Charakter durch die Teilnahme an dem Guten, Wahren und Schönen in allen Zeitaltern gebildet" werde. Vergl. Johann Neigebaur a.a.O.S. 158

1) Aßmann stellt in seiner 1847 erschienenen Abhandlung fest, daß es " eine Menge trefflicher Hilfsmittel eher in zu großer Masse" gebe. Vergl. Wilhelm Aßmann: Das Studium der Geschichte inbesondere auf Gymnasien nach den gegenwärtigen Anforderungen. Braunschweig 1847 S.32

2) Karl August Müller a.a.O.S. 75. Vergl. auch Karl Ludwig Mencke: Bedeutung und Methode des Gymnasialunterrichtes in der Geschichte. Weilburg 184o S.43

3) Vergl. Johann Bengel: Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. Ein geschichtlicher Abriß. Wiesbaden 1898 S.4. Bengel bezeichnet hier Herbart als den "Urheber" des Einsatzes von Quellen im Geschichtsunterricht und führt als Beweis an, daß er "mit zwei Knaben im Alter von 8 - 9 Jahren" die Odysse gelesen habe "und zwar mit so erstaunlicher Geschwindigkeit, daß im ersten Jahre 15 Bücher absolviert wurden". M.E. Liegt die Betonung hier wohl auf "Lesen", wodurch sich Bengels Beweis von selbst aufhebt. Andererseits waren es in der Tat pädagogische Prinzipien, vor allem die der Anschauung und Eigentätigkeit, die den Einsatz von Quellen begünstigten. Herbart indessen ging es doch wohl in erster Linie um "die ästhetische Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung", wie seinem gleichnamigen Aufsatz zu entnehmen ist. Vergl. Johann Friedrich Herbart. Sämtl. Werke ,12 Bde. Hrsg. Karl Kehrbach,Otto Flügel, Langensalza 1887-1912, hier Bd. XI S. 228

durch die "Pädagogische Gesellschaft " in Göttingen, der Geschichtsunterricht sich "womöglich an die Lektüre klassischer Werke anschließen"[1]. Daß diese Quellen aber auch im historischen Sinne methodisch erschlossen wurden, ist damit durchaus nicht ausgesagt.[2] Es ist sicherlich nicht abwegig zu vermuten, daß sich im pädagogischen Sinne die Vermittlung historischer Stoffe eher nach ästhetischen Gesichtspunkten richtete. Miquel, " ein mit der Herbartschen Methode befreundeter Schulmann"[3] ist der Meinung, daß "die Regeln für Dichter und Lehrer fast dieselben"[4] seien. Unter diesem Aspekt fordert er dann auch folgerichtig:

"Wenn man Homer oder Livius bejaht, kann man unbedenklich auch nach Schillers Dramen Geschichte lehren."(5)

Angesichts dieser Tatsachen schrieb Löbell im Jahre 1842: "In der Mathematik und der Sprachlehre hält sich die Methodik an die Sachen selbst und wird nicht aus den Zwecken, welche dieselben liefern, abgeleitet. Aber in der Geschichte?"[6]

Löbell fordert, daß der Geschichtsunterricht von einer für die Geschichte typischen Fragestellung auszugehen habe und sich weder nach Ideen oder Ideologien noch nach politischen Theoremen und Maximen richten dürfe. Quellen sind nach den Ausführungen des Autors die Basis für jede objektive Darstellung historischer Ereignisse.Darum sollten die Geschichtslehrer in jedem Fal-

---

1) Johann Bengel a.a.O.S.5
2) "Ob wir Thucidides oder Sophokles lasen, es handelte sich immer um den Satz, das Wort, die Syntax", schreibt der Dichter Roquette 1894 in seinen Memoiren über den Geschichtsunterricht und den Einsatz von Quellen.Zit.nach Friedrich Paulsen a.a.O. S.3o5.Vergl. auch Johann Henz a.a.O.S.168 über den Geschichtsunterricht in Schulpforta.
3) Friedrich Wilhelm Miquel a.a.O.,im Titel seines Buches.
4) ebd.S.47
5) ebd.S.48
6) Wilhelm Löbell: Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Sendschreiben an den Consistorial - Direktor Seebeck. Leipzig 1842 S.4

le Quellenstudien betreiben. Die Gymnasialjugend jedoch, die aufgrund des bisherigen Geschichtsunterrichtes "weder das recnte Interesse noch die rechte Fähigkeit für kritische Betrachtungen"[1] besitze, sollte nicht mit Quellen konfrontiert werden, nicht einmal mit eigenen Forschungsergebnissen der Lehrer. Trotzdem glaubt der Autor, daß so die Geschichte, die bisher "nicht nur gemißbraucht, sondern von der Leidenschaft der Parteien im entgegengesetzten Sinne gemißbraucht"[2] worden war, bei den Schülern mehr Interesse wecken werde .

Leider unterscheiden sich Löbells methodische Vorschläge wenig von denen seiner Vorgänger. Seine Forderung: "Ein Lehrstück muß sich leicht und schnell in Fragen und Antworten auflösen lassen"[3], erinnert allzu sehr an die Katechesiermethode, nach der historisches Wissen in Form festgelegter Fragen und Antworten dem Gedächtnis eingeprägt wurde.[4]

---

1) Wilhelm Löbell a.a.O.S.45
2) ebd. S. 5o
3) ebd. S.41
4) Als Beispiel für die von Löbell vorgeschlagene Methode diene folgender Fragenkomplex:
"1.Frage: Welche Jahreszahl der römischen Geschichte, die eine wichtige Begebenheit bezeichnet, gibt verdoppelt eine andere sehr bedeutsame Epoche derselben an?
Antwort: 244 (51o v.Chr.), die Vertreibung der Könige, 488 (266 v. Chr.) die vollendete Eroberung italiens.
2. Frage: Wenn wir von dem Letzten jener Jahre eine runde Zahl abziehen, auf welches wichtige, die Gleichstellung der Stände bezeichnendes Ereignis kommen wir?
Antwort: 388 (366 v. Chr.) dem Jahr des 1. plebeijischen Konsulats.
3. Frage: Wenn wir aber 12o Jahre zu der ersten Zahl hinzutun, welcher Beweis der damaligen großen Ohnmacht Roms fällt in dieses Jahr?
Antwort: Die Verbrennung der Stadt durch die Gallier, 364 (39o v. Chr.)
4. Frage: Dagegen dieselbe Zahl zur Eroberung Italiens gerechnet, gibt welches Zeugnis für die schon auf dem Erdkreis gewonnene Übermacht Roms?
Antwort: Die Zerstörung Karthagos, 6o8 (146 v.Chr.)."
Wilhelm Löbell a.a.O.S.79-8o

Übereinstimmend mit Löbell fordert zwar auch Karl Aßmann, daß während der ganzen Schulzeit "die Einübung des Materials im Vordergrund"[1] zu stehen habe, aber im Gegensatz zu Löbell plädiert er für die Konfrontation der Schüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit, denn er befürchtet, daß bloße Übersichten "dem Knaben ebenso starr entgegentreten wie ein Skelett"[2]. Bruchstücke aus griechischen und lateinischen Quellen sollten nach seiner Meinung das Skelett von Fakten und Namen mit "Fleisch und Haut"[3],mit "Adern und Nerven"[4] durchziehen.
Aßmanns Forderungen beziehen sich vor allem auf "griechische und römische Chrestomathien"[5] , während ihm die Quellenschriften des Mittelalters zu dieser Zeit " nicht so passend und zugänglich"[6] erscheinen.
Trotz mancher Einschränkungen bejaht der Autor prinzipiell die " Einführung in das Quellenstudium" [7] für alle Klassen des Gymnasiums, da Quellen einerseits "dem Geist vielseitige Beschäftigung"[8] bieten, andererseits dem Bedürfnis der Zeit entsprechen.[9]
Wenn also in diesem Zeitraum auch noch immer die Vermittlung von Namen, Fakten und Daten im Geschichtsunterricht als vorrangig betrachtet wurde, so zeichnet sich in den methodischen Vorschlägen bereits der Trend ab,Geschichte unter Einbeziehung der Quellen sach - und fachgerecht zu vermitteln. Konkrete Vor-

---

1) Wilhelm Aßmann a.a.O.S.33. Mit "Material" meint der Autor hier Fakten.
2) ebd. S. 32
3) ebd.
4) ebd.
5) ebd.
6) ebd. S. 29. 1857 revidiert Aßmann seine Meinung dahingehend, daß er nun auch die Quellen des Mittelalters für einsatzfähig hält. Sein in diesem Jahr veröffentlichtes Geschichtsbuch enthält zwar im darstellenden Teil nur kurze Quellenzitate, aber in den Anmerkungen bemerkenswert viele Hinweise auf benutzte Quellenschriften. Vergl. Wilhelm Aßmann: Geschichte des Mittelalters von 375 - 1492. Zur Förderung des Quellenstudiums.Braunschweig 1857.
7) Wilhelm Aßmann, Das Studium der Geschichte...a.a.O. S.39
8) ebd. S. 38
9) ebd. S. 39

schläge für die Realisierung eines auf Quellen basierenden Geschichtsunterrichtes beziehen sich lediglich auf die Vorbereitung der Geschichtslehrer. Eine Konfrontation der Schüler, vor allem mit Quellen des Mittelalters und der Neuzeit, wird weitgehend abgelehnt, nicht zuletzt darum, weil die entsprechenden Hilfsmittel noch fehlten.

2. Der erste auf historischen Quellen basierende Geschichtsunterricht nach den Reformvorschlägen Carl Peters

Der Gedanke, Quellen dem Geschichtsunterricht in einer direkten Art nutzbar zu machen, wurde schon um 1835 von Carl Peter erwogen. Aufgrund seiner eigenen praktischen Tätigkeit am Königlichen Pädagogium in Halle hatte er die Unbrauchbarkeit der damals üblichen Lehrbücher erkannt. Viele dieser als Geschichtsbücher deklarierten publizierten Erzeugnisse waren Kompendien, die letztlich "alles beschneiden und verkürzen, damit dem einen wie dem anderen sein Recht, d.h. hier in der Tat kein Recht geschehe." [1] Diese Kompendien entsprachen weder geschichtswissenschaftlichen noch pädagogischen Anforderungen. Besonders die pädagogischen Prinzipien der Anschauung und Selbsttätigkeit waren anhand dieser Bücher kaum zu realisieren. Um diesem Übelstand abzuhelfen, konzipierte er Zeittafeln zur griechischen Geschich -

---

1) Carl Peter: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle 1849 S. 161

te[1], die 1835 erschienen. Abweichend von den tradierten chronologischen Zusammenstellungen historischer Ereignisse waren die Zeittafeln reichlich mit Quellennachweisen versehen, die zunächst dazu dienten, "dem Schüler vorläufig den Grund wenigstens zu zeigen, worauf die Tatsachen fußen."[2] Daß es Carl Peter aber nicht nur darum ging, Daten, Fakten und Namen anhand von Quellen zu vermitteln, sondern daß es sich hier faktisch um eine Einführung in die quellenkritische Methode handelt, läßt sich einerseits aus den "Anmerkungen" deduzieren, andererseits aber auch den Worten des Verfassers in der Vorrede entnehmen. Die Anmerkungen enthalten nämlich auch

> "Angaben über die Differenzen der Quellen, die,wenn sich die Differenzen zuweilen auf Kleinigkeiten, z.B. Zahlen beziehen, wenn zu nichts anderem, doch immer dazu dienen, nach und nach ein Urteil über die verhältnimäßige Glaubwürdigkeit der Zeugen zu gewinnen."(3)

Anhand der Quellennachweise und der Zitate konnten sowohl Lehrer als auch Schüler einen an wissenscahftlichen Prinzipien orientierten Geschichtsvortrag aufbauen. Dem Lehrer sollten diese Tafeln bei der Unterrichtsvorbereitung zur Arbeitserleichterung dienen.

---

1) Vergl. Carl Peter: Zeittafeln der griechischen Geschichte als Grundlage des Vortrages an höheren Gymnasialklassen mit ständiger Beziehung auf die Quellen. Halle 1835. Die Peterschen Zeittafeln enthalten im oberen Drittel Jahreszahlen und Ereignisse, während die restlichen 2/3tel aus "Anmerkungen" bestehen. Hier befinden sich sowohl Hinweise auf die entsprechenden Quellenschriften als auch Zitate in griechischer Sprache. Eingeschoben sind erläuternde deutschsprachige Texte. Geschichtsbücher (Zeittafeln), die in späteren Jahren in Anlehnung an die Peterschen Zeittafeln entstanden, zeigen äußerlich das gleiche Bild. Vergl. Gustav Richter: Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter. Halle 1881

2) Carl Peter a.a.O.S.III

3) ebd.

Der Schüler aber sollte dadurch

> "einen Vorgeschmack von eigenem Studium der Quellen und sogar eine gewisse Methodik dazu erhalten und in den Stand gesetzt werden, nicht allein sich überhaupt auf eine zweckmäßige Art auf die Lehrstunden vorzubereiten, sondern auch in einzelnen leichteren Partien selbst vorzuarbeiten und den Vortrag zu übernehmen."(1)

1841 verfaßte Peter ähnliche Zeittafeln zur römischen Geschichte.[2] Auch hier dient die Quelle zunächst einmal als wichtigstes Beweismittel für die Chronologie. Sie ist einerseits "schlagender Beweis für ein historisches Datum[3], andererseits eröffnet sie interessante Ansichten über "eine Zeit oder eine Person oder ein Unternehmen."[4] Sie weckt Interesse und fördert "die selbsttätige Gestaltung des Stoffes im freien Vortrag."[5] Nicht zuletzt aber sollten durch die "Lektüre der Alten" Urteilskraft und Kritikfähigkeit gestärkt werden. Aus diesem Grunde ist der Verfasser immer

> "bemüht gewesen, sein Urteil, statt es selbst auszusprechen, durch Worte der Quellenschriftsteller auszudrücken oder wenigstens dem Leser die Mittel zur Prüfung derselben an die Hand zu geben."(6)

Dem Vorwurf, daß dieses Buch wegen seines Umfanges und seiner Ausführlichkeit für den Gebrauch an Gymnasien unbrauchbar sei, hält der Verfasser entgegen, daß gerade die Vollständigkeit manchem Schüler wegen eines "aufgegebenen Aufsatzes oder Vortrages"[7] will-

---

1) Carl Peter a.a.O. Vorrede S. IV
2) Carl Peter: Zeittafeln der Römischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. Halle 1841
3) ebd. Vorrede S. III
In seiner methodischen Schrift bezeichnet Peter Daten als "Knochengerüst von ihrem (der Geschichte) beweglichen, gegliederten Leibe." Vergl. Carl Peter: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, Halle 1849 S. 83
4) Carl Peter: Zeittafeln der Römischen Geschichte, Vorrede S. III
5) Carl Peter: Zeittafeln zur griechischen Geschichte, Vorrede S. III. Peters Intentionen sind bei beiden Zeittafeln die gleichen.
6) Carl Peter: Zeittafeln zur Römischen Geschichte , Vorrede S. VII
7) ebd.

kommen sein werde. Dem Lehrer empfiehlt er, "abgerundete Partien" auszuwählen.
Bis zum Revolutionsjahr 1848 hielt Carl Peter die Bevorzugung des klassischen Altertums für gerechtfertigt. Als aber die politischen Ereignisse den Blick auf das eigene Vaterland lenkten und "nicht mehr die alte Welt, sondern die Gegenwart der Mittelpunkt und die Heimat unseres Denkens und Empfindens"[1] geworden war, hielt er eine Reform des Geschichtsunterrichtes inbezug auf den Inhalt und die Methode desselben für unumgänglich. Auch die neuere und neueste Geschichte sollte einen festen Platz im Unterricht erhalten, und auch sie sollte "in gleicher Weise durch Quellenbenutzung belebt werden."[2] Konsequenterweise lehnt er auch für diese Zeitabschnitte Kompendien, die "namentlich auf dem Gebiete der Geschichte eine Hauptwurzel vieler Übel im Unterrichtswesen"[3] sind, ab. Auch der Lehrervortrag scheint ihm wenig geeignet, eine geschichtliche Bildung zu bewirken, vor allem, weil der Lehrer selten ist,

> "der imstande ist, einen geschichtlichen Vortrag so zu halten, wie es eigentlich sein sollte, d.h. so, daß dem Schüler das Tatsächliche wie gegenwärtig vorgeführt wird."(4)

Nur ein auf Quellen basierender Geschichtsunterricht bewirke diese Vergegenwärtigung. Die herkömmliche Methode entspreche außerdem in keiner Weise der Aufgabe der Gymnasien. Sie hemme die geistige Entwicklung der Schüler und erziehe weder zur Urteilsfähigkeit noch zur Selbständigkeit. "Das Gymnasium soll", so konstatiert Peter, "Leute bilden, die ein selbständiges Urteil haben und den Sachen auf den Grund zu sehen im Stande und gewöhnt sind."[5] Dieses Ziel sei aufgrund seiner Methode durchaus zu erreichen.

---

1) Carl Peter: Der Geschichtsunterricht..., Einleitung S. 3
2) ebd. S. 2o
3) ebd. S. 32
4) ebd. S. 7
5) ebd. S. 169

"Passend gewählte Lektüre"[1] verschafft nach Peter "der Anschauung ihr Recht"[2] und stellt eine "feste geordnete Gliederung des gesamten geschichtlichen Unterrichts her"[3]. Außerdem gewährleistet sie eine selbsttätige Beteiligung der Schüler am Unterricht. Anhand von Quellen sind dem Schüler teils in der Lehrstunde, teils zu Hause

> "auf bestimmt begrenzten Gebieten der Geschichte Zusammenfassungen und Vergleichungen des Verwandten, Verknüpfungen von Ursache und Folge , Charakteristiken, Einteilungen von Zeitabschnitten und dergleichen" (4)

als Aufgaben zu stellen. Die Quelle soll also nicht nur illustrativ zur Veranschaulichung historischer Details eingesetzt, sondern auch hermeneutisch erschlossen werden.

Carl Peter entwirft dann einen detaillierten Plan für den Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Er kritisiert den von Kohlrausch[5] beeinflußten Stufengang des Geschichtsunterrichtes, wie er sich in den "Westfäli-

---

1) Carl Peter a.a.O.S.8
2) ebd.
3) ebd.
4) ebd.S.148. Vergl. dazu auch S. 149 - 154. Eine Auswahl der auf diesen Seiten vorgeschlagenen Aufgaben für die Schüler soll die hohen Anforderungen des Autors an dieselben verdeutlichen:
a)"Die Hauptepochen in der Geschichte der Unterjochung Griechenlands durch Philipp von Macedonien nach Demosthenes (s. Zeittafeln der griech. Geschichte, besonders zu den Jahren 358, 346, 338)". (S.149)
b)"Die Bedeutung der leges tabellaria nach Cic. de Legg. III § 34 ff. (S. 151)
c) "Die Schlachten der alten Deutschen Gottesgerichte, nachgewiesen an der Beschreibung der Schlacht von Fontenaille bei Nithart." (S. 153)
d)"Die wechselnde Stellung der Kaiser, der deutschen Fürsten und der Päpste zueinander im Laufe des Mittelalters nach Rankes Einleitung zur'Deutschen Geschichte'."(S.154)
e)"Beschreibung der Stadt Mexiko zur Zeit ihrer Eroberung durch Cortez, und Schilderung der mexikanischen Zustände, nach Bernal Diaz." (S.154)
5) Vergl.: Friedrich Kohlrausch: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. Halle 1813. Vergl. auch Erich Weniger:Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts, Berlin -Leipzig 1926 S.34

schen Instruktionen" von 1830 manifestiert hatte.[1] Statt des hier geforderten biographischen, ethnographischen und universalhistorischen Durchgangs schlägt er eine Stufenfolge vor, die sich eng an die Geschichtsschreibung anlehnt. Auch Peter hält grundsätzlich an der Dreistufigkeit fest. Er fordert aber eine andere Unterscheidung, wonach

> "für die untere Stufe die Behandlung der Geschichten als einzelner Ganzen, für die mittlere Stufe die Vervollständigung der geschichtlichen Kenntnisse zu einem relativen Ganzen und die Verknüpfung von Ursache und Folge in den geschichtlichen Vorgängen, für die obere aber die Aufnahme der Geschichte in die Idee, soweit eine solche auf Gymnasien möglich, als Hauptaufgabe anzusehen ist."(2)

Dem eigentlichen Geschichtsunterricht ist ein sogenannter Elementarunterricht vorgeschaltet, der in der Sexta beginnt und nach der Mittelstufe abgeschlossen sein soll. Hier sollen Namen, Daten und Fakten gründlich "eingepaukt" werden, weil sie die Basis des eigentlichen Geschichtsunterrichtes sind, der dann "höheren Zwecken"[3] dienen könne. Diese Elemente sollten in immer neue Zusammenhänge gebracht werden und so neue Assoziationen begründen.[4]

Der eigentliche Geschichtsunterricht sollte nach Carl Peter ganz auf Quellen aufgebaut werden. Es sollten nicht nur Auszüge gelesen werden, sondern die vollständigen Werke der Schriftsteller. Peter setzt nun die Stufen der Geschichtsschreibung in Parallele zu den Alterstufen und entwirft einen detaillierten Plan für die Verteilung der Lektüre.

---

1) Vergl.: Johann Ferdinand Neigebaur: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin-Posen-Bromberg 1835, S. 157. Friedrich Paulsen, a.a.O. S. 357. Carl Peter a.a.O. S. 87

2) Carl Peter a.a.O. S. IX

3) ebd. S. 85

4) Unter anderen üblichen Zusammenstellungen von Jahreszahlen macht Peter den Vorschlag, alle Zahlen mit der Quersumme 15 zu vergleichen. Man kommt dann zu dem verblüffenden Ergebnis, "daß sie alle entscheidenden Wendepunkte" in der deutschen Geschichte bezeichnen. Genannt werden: 375, 843, 933, 1077, 1176, 1338, 1356, 1545, 1563, 1806, 1815 Vergl.: Carl Peter, a.a.O., S. 112

Die Unterstufe sollte mit der naiven Geschichtsschreibung konfrontiert werden. Sie

> "lebt ganz in ihrem Gegenstande, der verhältnismäßig immer von beschränktem Umfang zu sein pflegt, es liegt ihr fern, sich zu weltgeschichtlichen Gesichtspunkten erheben zu wollen, sie erfreut sich an den Gestalten, die die Wirklichkeit nachbildet, und es ist immer die eigene Liebe und Teilnahme, welcher ihre Werke einen großen Teil ihres Interesses verdanken."(1)

Wird in der Unterstufe der naiven Geschichtsschreibung die Aufgabe zugeschrieben, Interesse zu wecken, so soll in der Mittelstufe die sogenannte pragmatische Geschichtsschreibung das historische Wissen vertiefen.

Carl Peter drückt seine hohe Meinung vom Wert der Quellen im Anschluß an die Literaturangaben für die Zeit der Kreuzzüge folgendermaßen aus:

> "Wir sind der Meinung, daß der Jüngling, der die angeführten Quellenschriftsteller mit der erforderlichen Aufmerksamkeit gelesen hat, damit von den Kreuzzügen ein so anschauliches Bild gewonnen haben wird, wie es ihm kein Compendium und auch kein mündlicher Vortrag, aber auch keine neuere Bearbeitung, selbst nicht die vortreffliche Wilkens allein geben kann. Der Unterschied ist eben der, daß er sich durch jene Lektüre in die Zeit selbst hineinleben und sie sich gegenwärtig machen und dadurch auch von der Bedeutung derselben, wo nicht sogleich doch nach und nach, indem sich nämlich die gewonnenen Anschauungen zu Begriffen erheben, eine eigene, auf sich beruhende, selbstgegründete Einsicht erlangen wird."(2)

Für die Oberstufe empfiehlt Peter das Lesen von Werken bekannter Historiker. Er weist u.a. auf Rankes

---

1) Carl Peter a.a.O. S. 9o
2) ebd. S. 57
Der im obigen Zitat erwähnte Friedrich Wilken (1777-184o) war um 18o8 Vorstand der Heidelberger Universitätsbibliothek und gewann 1813/14 die 1623 von Kurfürst Maximilian von Bayern dem Papst "geschenkten" Handschriften (Palatina) zurück. 1817 wurde er Oberbibliothekar der Kgl. Bibliothek in Berlin. Er schrieb ein siebenbändiges Werk über die Kreuzzüge. Vergl. Gert A. Zischka: Allgemeines Gelehrten - Lexikon. Stuttgart 1961 S.695

"Geschichte im Zeitalter der Reformation"[1] und Prescotts "Geschichte der Eroberung Mexikos" hin. Diese Werke seien wissenschaftlich fundiert und besäßen den "Reiz der natürlichen Quellen."[2] Der Schüler erhalte durch sie ein umfassendes Bild jener Zeit und erfahre gleichzeitig, wie die sogenannte "Kunstgeschichtsschreibung" gestaltet sein sollte, damit sie geschichtswissenschaftlichen Ansprüchen genüge. Der Lehrer tritt nach Peters methodischen Vorschlägen stark in den Hintergrund. Seine Aufgabe ist es, Interesse zu wecken, Lücken auszufüllen und Leitfragen zu stellen. In der Prima kann er "eine dialektische Entwicklung abspinnen"[3], weil er hier die Schüler anleiten soll, den ideellen Gehalt der Geschichte wenigstens in Ansätzen zu erfassen. Die Vorteile seiner Methode sieht Peter darin, daß der Schüler nicht nur Geschichtskenntnisse erwirbt, sondern auch "die Grundlagen derselben"[4] erfaßt.
Carl Peters Reformvorschläge basieren auf geschichtswissenschaftlichen Erkenntnissen und demonstrieren eindeutig die Anwendung der quellenkritischen Methode. Sie gründen sich aber ebenso eindeutig auf den pädagogischen Prinzipien Herbarts. Im letztgenannten Sinne

---

1) Carl Peter legt auf die Reformation und ihre Auswirkungen ein besonderes Gewicht. Zur Bearbeitung der Aufgabe, den "verschiedenen Charakter des süddeutschen Bauernkrieges und der verwandten politischen Bewegungen in Norddeutschland" aufzuzeigen, gibt er folgende Literatur an: Zimmermann, Allgemeine Geschichte des großen Bauernkrieges, 3 Teile, Stuttgart 1842. Bensen: Geschichte des Bauernkrieges in Ostfranken, Erlangen 184o. Des Ritters Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand eigene Lebensbeschreibung. Hersg. v. Büsching und v.d. Hagen. Breslau 1813. Historia Thomä Müntzers, des Anfängers der Thüringischen Aufruhr, von Phil. Melanchthon. Historia belli Anabaptistarum Monasteriensis von H. v. Kerssenbroich, Übersetzung, Frankfurt 1771. Vergl. Carl Peter a.a.O. S. 66
2) Carl Peter a.a.O. S. 73
3) ebd. S. 115
4) ebd. S. 169

stehen sie auf dem Boden einer "Kulturstufentheorie"[1], wie sie seit der Aufklärung mit ihrem Fortschrittsglauben in die Pädagogik eingedrungen war. Die bei Peter anklingende Stufentheorie ist folgenden Worten des Verfassers zu entnehmen:

> "So entspricht also die oberste Stufe in gleicher Weise der vollendetesten Art der Geschichtsschreibung, der Kunstgeschichtsschreibung, wie die untere der Chronik und der naiven Geschichtsschreibung, also den ersten Anfängen aller geschichtlichen Produktion, und die mittlere der pragmatischen Geschichtsschreibung, welche nach dem, was wir im ersten Hauptteil erörtert haben, den Übergang von der naiven zur Kunstgeschichtsschreibung bildet: so daß also der Schüler die Geschichte sich in derselben Stufenfolge aneignen soll, wie die Menscheit sie produziert - also auch sich angeeignet hat."(2)

Carl Peter selbst versteht seine Methode als "Heilmittel" gegen alles "Formelle, Stoffartige, Positive"[3]. Er hat es "hauptsächlich darauf abgesehen, daß ein reiches Material mit Liebe und Hingebung angeeignet, aber auch, daß es verarbeitet und verstanden werde."[4]

---

1) Als Terminus der Pädagogik beruht dieser Begriff auf dem sog. biogenetischen Grundgesetz, das sich lange vor Häckels Formulierung in der Pädagogik Lessings, Rousseaus, Pestalozzis, Herders und Herbarts nachweisen läßt. Als extremster Vertreter dieser Richtung gilt Ziller. Ziller wählte entsprechend der kulturgeschichtlichen Entwicklung acht kulturhistorische Stufen für acht Schuljahre aus: die Stufe des epischen Märchens, Robinson, die Patriachenzeit, die Richterzeit Israels, das Leben Jesu, Reformationszeit. Verg.: Erich Weniger a.a.O., S. 58. Johannes von den Driesch und Josef Esterhues. Geschichte der Bildung und Erziehung, Paderborn 1961, 5. Aufl. Bd. II, S. 134 In die Geschichtswissenschaft gelangt dieser Terminus durch Comte und Hegel. Hier gilt als radikalster Vertreter Karl Lamprecht, der eine allgemeingültige, innerhalb der Nationalentwicklung wiederkehrende Periodisierung von Kulturzeitaltern feststellt. Vergl. Karl Lamprecht; Was ist Kulturgeschichte? Beitrag zu einer empirischen Historik. Leipzig 1897 S. 131 ff. Vergl. dagegen Ernst Bernheim, der an vielen Stellen seines "Lehrbuch(s) der historischen Methode" gegen die kulturhistorische Methode Stellung bezieht. Ernst Bernheim a.a.O. S. 116, 118, 165, 612.

2) Carl Peter a.a.O.S. 172

3) ebd.

4) ebd.

Die extremen Reformvorschläge Carl Peters galten allgemein als undurchführbar. Wilhelm Aßmann stellt fest:

"Es war offenbar eine falsche Konsequenz Peters, wenn er den Schülern bei dem Geschichtsunterricht vor allem auf die Lesung von Quellenschriften verweisen wollte."(1)

Er selbst erkennt zwar den "unberechenbaren Wert"[2] der Quellen für den Unterricht an, hält aber die Konfrontation der Schüler mit den Originaltexten anscheinend für überflüssig, denn sein "Zur Förderung des Quellenstudiums" herausgegebenes Geschichtsbuch enthält kaum Quellen im Wortlaut. Er weist zwar in Fußnoten darauf hin, aber diese Angaben dienen letztlich nur zum Beweis der in den Darstellungen aufgestellten Behauptungen[3].

---

1) Wilhelm Aßmann: Geschichte des Mittelalters von 375-1492. Zur Förderung des Quellenstudiums. Braunschweig 1857 S. XVIII. Vergl. auch J. F. C. Campe: Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859, S. 21. Campe ist zwar der Meinung, daß die Lektüre dem Unterricht zu Hilfe kommen müsse, daß aber "der Gedanke Peters in dieser Weise unausführbar" sei. Auch Rudolf Dietsch ist der Meinung, daß die "zu scharf und schroff gezogenen Konsequenzen" der Peterschen Reformvorschläge die Durchführung derselben fast unmöglich mache. Vergl. Rudolf Dietsch, Art. Geschichte. In: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hrsg. Karl Adolf Schmid, Gotha 1860 S. 788

2) ebd.

3) Folgender Satz zur Geschichte Deutschlands unter Heinrich IV. diene zur Verdeutlichung des Aufbaus dieses Buches: "Sobald aber der König im ersten Jünglingsfeuer (7) selbst zu herrschen begehrte, ließ Adalbert ihn für mündig erklären (1065) (8), behielt indeß durch seine Schmiegsamkeit die Regierung völlig in Händen (paene monarchiam), wobei er dem Jugendgenossen des Königs, dem hochfahrenden **Grafen Werner, gern die zweite Rolle zugestand**"(9). In den Anmerkungen werden dann folgende Quellen angegeben:" 7) Igne primae juventutis ardescens Brun. p. 4. 8) Lamb. 1065 p. 59: rex arma bellica succinxit. 9) Lamb. p. 55, Vergl. 66." Wilhelm Aßmann a.a.O. S. 257

Die Petersche Forderung, den Unterricht anhand von Quellen anschaulicher zu gestalten, war wegen der fehlenden Hilfsmittel kaum zu realisieren. Vor allem die Quellenschriften des Mittelalters waren immer noch schwer zugänglich. Zwar war inzwischen ein auf mittelalterlichen Quellen basierendes "Historisches Lesebuch"[1] erschienen, jedoch hatte der Autor, weil ihm die Quellen "so breit und geschwätzig"[2] waren, diese "sehr zusammengezogen und gekürzt"[3]. Es war ihm hauptsächlich darauf angekommen,

> "durch angemessene Bearbeitung, namentlich durch einige Entkleidung von den Zutaten des anbrechenden Ungeschmacks den kräftigen und frischen Kern genießbar zu machen."(4)

Ebenso wie dieses Lesebuch von Lanz enthielten auch jene von Wolff[5] und Vogel[6] lediglich Auszüge aus Quellenschriften. Nach Carl Peter hatte der Verbreitung der Bücher "hauptsächlich der Umstand im Wege gestanden, daß sie nur Bruchstücke enthielten"[7].
Zudem aber spiegelten diese Bücher in extremer Form die nationale Hochstimmung nach den Befreiungskriegen wieder und besaßen somit ihren Intentionen nach keine Relevanz mehr für den Geschichtsunterricht der nachfolgenden Epoche.
Um 1850 begannen Heinrich Pertz, Leopold von Ranke, Carl Ritter und andere namhafte Historiker mit der Edition übersetzter mittelalterlicher Quellen aus der Mo-

---

1) Karl Friedrich Wilhelm Lanz: Historisches Lesebuch, enthaltend Erzählungen und Schilderungen aus den Quellenschriftstellern entlehnt und für die Jugend bearbeitet. Leipzig 1838
2) ebd. S.IX
3) ebd. Die Quellenschriftsteller werden zwar im Inhaltsverzeichnis aufgeführt, jedoch lassen die angeführten Texte weder Kürzungen noch Zusätze des erkennen.
4) ebd.
5) O.L.B. Wolff: Germania. Historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten. Leipzig 1847
6) Carl Vogel: Germania, vaterländisches Lesebuch für die reifere Jugend. 2.Aufl. Leipzig 1848. Das Buch ist für Schüler ab 12 Jahren bestimmt. Es ist dem "wiedergeborenen einigen deutschen Vaterlande"gewidmet.
7) Carl Peter a.a.O.S. 158

numenta Germaniae Historica,[1] aber auch diese führten keine wesentliche Änderung in bezug auf den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht herbei, da diese Texte nach den Ausführungen Aßmanns

> "von Lehrern wie von Schülern nicht so benutzt (wurden) wie es unter gehöriger Anleitung zum Gebrauch derselben geschehen könnte und sollte."(2)

Der Umstand, daß aus dieser Sammlung zunächst nur Separatdrucke erschienen, erwchwerte außerdem den Einsatz dieser Quellen im Unterricht. Georg Wolfgang Karl Lochner ist der Meinung, daß noch "viele Jahre vergehen werden"[3] bis diese Sammlung,

> "die einem Strome gleicht, dessen Gewässer immer reicher, dessen Ufer immer entfernter werden, beendigt sein wird."(4)

Aus diesem Grunde hat der Autor eine Sammlung mittelalterlicher Quellen zusammengestellt, die ausschließlich deutschsprachige Texte umfaßt. Locher glaubt, daß sowohl das Altertum als auch die Neuzeit dem Schüler eher verständlich seien als das Mittelalter.

> "Von diesem eine recht deutliche Auffassung zu gewinnen", stellt er fest,"dürfte mit ganz besonderen Schwierigkeiten verknüpft scheinen, da Sprache, Sitte, Lebensanschauung, kurz alles durch die gewaltigen am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts eingetretenen Erfindungen, Entdeckungen, Ereignisse äußerlich und innerlich umgestaltet wurde."(5)

Lochner hat sein Buch hauptsächlich für die Hand des Lehrers konzipiert, und er empfiehlt diesem, "die Schüler auf die Quellen, wenigstens so weit dies in der Schule geschehen kann, hinzuweisen"[6].

---

1) Heinrich Pertz, Leopold von Ranke, Carl Ritter u. a.: Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Bearbeitung, Berlin 185o
2) Wilhelm Aßmann a.a.O. S. XVIII
3) Georg Wolfgang Karl Lochner: Das deutsche Mittelalter in wesentlichen Zeugnissen seiner geschichtlichen Urkunden, Chroniken und Reichsdenkmäler. Zugleich als Handbuch für den Geschichtunterricht in höheren Bildungsanstalten. Nürnberg 1851
4) ebd. S. 2
5) ebd.
6) ebd. S. 1

Mit dem Hinweis auf die ursprünglichen Quellen aber war letztlich doch schon ein Schritt auf dem Wege einer sachgerechten Vermittlung historischer Stoffe getan. Es ist nicht zuletzt das Verdienst Carl Peters, der Diskussion um den Geschichtsunterricht die entscheidenden Impulse gegeben haben. In der "Zeitschrift für das Gymnasialwesen" erschienen in der Folgezeit immer wieder Aufsätze, die sich mit dem aufgeworfenen Problem beschäftigten. In einem dieser Aufsätze heißt es:

"Das Ideal, das er (Peter) aufstellt, wird nirgends zu erreichen sein. Deswegen sollte man aber, da die Richtigkeit des Prinzips anerkannt werden muß, sich nicht abhalten lassen, ein Mögliches zu versuchen."1)

3. Möglichkeiten der Quellenbenutzung im Rahmen der biographischen Methode

In der Mitte des 19. Jahrhunderts stellten sich dem Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht verschiedene Hindernisse entgegen.
Quellenschriften, vor allem die des Mittelalters, wurden nicht nach ihrer geschichtswissenschaftlichen Relevanz, sondern nach philologischen Kriterien beurteilt. Mit Rücksicht auf die Altphilologen glaubte man, dem Schüler eine Konfrontation mit dem sogenannten Vulgärlatein nicht zumuten zu dürfen. Wilhelm Aßmann räumt angesichts dieser Tatsache lediglich den Schriften Einhards und Lamberts von Hersfeld eine Berechtigung im Unterricht ein, da "das Latein der beiden (letzteren) selbst bei den strengen Philologen nicht zu großen Anstoß"[2] erregen werde.
Zudem aber verzichteten die höheren Schulen aufgrund der Materialüberhäufung und des Enzyklopädismus weit-

1) Wilhelm Heiland: Geschichtsunterricht auf Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 10. Jg. 1856 S. 83
2) Wilhelm Aßmann: Geschichte des Mittelalters. Braunschweig 1857 S. XIX Anm.

gehend darauf, ihre Schüler in der Kunst des Interpretierens auszubilden. Diese ging zugunsten eines "didaktischen Materialismus"[1] immer mehr verloren. "Wie soll es uns gelingen", schreibt Campe, "die Schüler auf geschichtlichem Gebiet aus Quellen schöpfen zu lehren, wenn dieser Geist ihnen abgeht?"[2] Campe, der 1850 dem Peterschen Prinzip der Quellenbenutzung noch weitgehend zugestimmt hatte[3], hält nun die sach- und situationsgerechte Interpretation eines historischen Textes durch die Schüler für unmöglich. Außerdem aber bedeutete anscheinend ein im Sinne der historischen Methode konzipierter Geschichtsunterricht auch eine Überforderung der Lehrer. Selbst ein quellenmäßig untermauerter Geschichtsvortrag schien - wie Mönnich feststellt - aus "Mangel an Zeit recht selten zustande zu kommen"[4].

"Wer von einem Gymnasiallehrer", so führt der Autor weiter aus, "selbst wenn dieser mehr als gewöhnliche Geschichtskenntnisse besitzt, verlangt, er solle neben dem mancherlei anderen Unterricht ,

---

1) Der Begriff "didaktischer Materialismus" ist von Dörpfeld entlehnt. Er wurde von diesem zwar im Zusammenhang mit dem Volksschulwesen geprägt, trifft aber für die Situation der Gymnasien dieser Zeit auch zu. Gemeint ist von Dörpfeld damit die "Ansicht, welche den eingelernten Stoff, gleichviel wie er gelernt sei, ohne weiteres für geistige Kraft hält, und darum das bloße Quantum des absolvierten Materials schlechtweg zum Maßstab der intellektuellen und sittlichen Bildung macht...Nach ihm besteht das Unterrichten in der Hauptsache aus zwei Operationen: dozieren und einprägen oder einüben." Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Der didaktische Materialismus. Gütersloh 1886 S. 8/9

2) Johann Friedrich Campe: Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859 S.195

3) Vergl. Johann Friedrich Campe: Über den Geschichtsunterricht auf Gymnasien. In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 4.Jg. 1850

4) Wilhelm Bernhard Mönnich: Über den Geschichtsunterricht vornehmlich auf Gelehrtenschulen. Einladungsschrift zur Feier Seiner Majestät des Königs Wilhelm von Württemberg im königlichen Karlsgymnasium zu Heilbronn am 27. September 1857. Heilbronn 1857 S. 33

> den er gewöhnlich zu geben hat, seine Geschichtsvorträge für die Schule aus Spezialschriften oder gar aus Quellen schöpfen, der verrät bloß, daß er nicht weiß, welche Mühe und Zeit das in Anspruch nimmt."(1)

Abgesehen von diesen fachimmanenten Schwierigkeiten aber stand dem Einsatz von Quellen noch ein weiteres Hindernis im Wege. Der Umgang mit Quellen setzte eine kritische Haltung der Schüler voraus, und diese war in Anbetracht der politischen Ereignisse von 1848 in der Zeit der Reaktion wenig erwünscht.
Campe vertritt die Meinung, daß der Schüler sich an Leitbildern orientieren müsse, um die Funktion eines "patriotischen, monarchisch verpflichteten Untertanen"[2] erfüllen zu können. Seinen Ausführungen gemäß hat der Geschichtsunterricht an Herz und Gefühl zu appellieren und zu zeigen, "daß die Geschichte nicht in der Volksmasse, nicht in Formen und Institutionen, sondern in Personen culminiert"[3]. Dabei scheint dem Autor einerseits die freie Bearbeitung des historischen Stoffes durch den Dichter, andererseits eine kindertümliche Sprache[4] verbunden mit ausdrucksvollen Gebärden die rechte Grundlage zu sein. Da die Per-

---

1) Wilhelm Bernhard Mönnich a.a.O. S. 33. Vergl. dagegen die Ausführungen von Rudolf Dietsch, der sich zur Problematik des Zeitmangels folgendermaßen äußert: "Die Klage über Mangel an Zeit beweist gewöhnlich die fehlende Beherrschung des Stoffes, oder Unklarheit über den Gesamtorganismus des Gymnasiums und das Verhältnis des einzelnen Faches zu ihm, oder die Disharmonie zwischen den Gliedern des Lehrerkollegiums." Rudolf Dietsch a.a.O.S.8oo Anm.
2) Johann Friedrich Campe a.a.O.S.83
3) ebd.
4) Vergl. dagegen Friedrich Wilhelm Miquel a.a.O. S. 35. Miquel wendet sich hier gegen die Forderung nach einem kindertümlich gestalteten Vortrag und richtet an die Lehrer die Frage: "Waret ihr beim Vortrage nicht oft gezwungen, dem geschichtlichen Stoff Gewalt anzutun, indem ihr in die Kindersphäre hinabstiegt, um deutlich zu werden?" Ebenso abwertend spricht Kohlrausch in seinen Erinnerungen von "dem albernen Tone, der die Kindertümlichkeit nachahmen möchte". Friedrich Kohlrausch: Erinnerungen aus meinem Leben. Halle 1862 S.3o

sönlichkeit des Lehrers und seine Autorität "zwar überall von Bedeutung, aber gerade in der Geschichte unschätzbar ist"[1], wird dem Lehrervortrag eine dominierende Stellung im Unterricht eingeräumt. Aus diesem Grunde lehnt Campe alle Leitfäden, aber auch jegliche Art anderer Geschichtsbücher ab.

> "Ich glaube eben", betont er, "daß die viva vox des Lehrers hochnötig ist, um den konkreten Stoff in lebensvoller Weise und überwältigendem Pathos an die Schüler zu bringen."(2)

Zudem aber ist der Lehrervortrag das den Zielvorstellungen Campes adäquate Mittel, um "Gesinnungen einzupflanzen"[3], denn durch das Wort des Lehrers, "das die Taten der Großen nicht lebendig und anschaulich genug schildern kann", soll sich "die Seele des Schülers himmelhoch erheben."[4]

Campe geht es um die "Wirksamkeit" der Geschichte, obgleich seinen folgenden Worten auch zu entnehmen ist, daß er um ihren wahren Charakter fürchtet, wenn dieses Unterrichtsfach in "unglaublicher Weise"[5] mit anderen Fächern, z.B. Erdkunde, Literatur- und Kunstgeschichte, gekoppelt wird.

> "So viel steht aber fest", sagt er, "es ist der verkehrteste aller Mißgriffe, wenn man meint, dergleichen wissenswerte Dinge alle in die Geschichte mit hineinpferchen zu müssen, sei es auch mit der

---

1) Johann Friedrich Christian Campe a.a.O. S. 25
2) ebd. S. 27. Campes Auffassung, daß erst der Lehrer dem toten Stoff die "Seele einhaucht", geht aus folgenden Zeilen seiner Abhandlung eindeutig hervor: "Wie Heinrich IV. seine Tochter Agnes und mit ihrer Hand das Herzogtum Schwaben den Hohenstaufen verleiht, wie der meineidige Rudolf auf seinem Sterbelager liegt und sich die abgehauene Hand zeigen läßt und ruft: Das ist nun die Hand, mit der ich dem König Treue geschworen habe u.s.w., das sind mächtige Bilder, die aber erst ihre wahre Wirksamkeit erhalten, wenn der Lehrer selbst sie seinen Schülern eingräbt." Johann Friedrich Campe a.a.O. S. 35
3) ebd. S. 239
4) ebd. S. 25o
5) ebd. S. 28

> Gefahr, daß diese dadurch um ihren wahren Charakter und ihre wahre Wirksamkeit kommt. Es ist das in meinen Augen nicht um ein Haar breit besser, als wenn jemand Gäste zu Tisch ladet, und in Ermangelung von Tellern, demselben zumutet, Suppe, Vorkost, Fische, Braten und Eingemachtes durcheinander zu verzehren."(1)

So wenig der Verfasser den Geschichtsunterricht als Sammelbecken allen Wissenswerten akzeptiert, so wenig ist er aber auch bereit, sich an der Geschichtswissenschaft zu orientieren; er stellt sich sogar in bewußtem Gegensatz zu dieser.

> "Dem Historiker sind die Personen da um der Ereignisse willen", konstatiert er, "dem Knaben dagegen sind die Ereignisse da um der Personen willen, und wo diese fehlen, mag er auch von jenen nichts wissen." (2)

Die Konzeption Campes, Geschichte anhand von Biographien großer Persönlichkeiten zu lehren, entbehrte nicht der staatlichen Konzession. Aufgrund der preußischen Instruktionen von 1859[3] war aus dem Dreistufengang der Geschichte der biographische Kurs mit der Begründung eliminiert worden, daß auf der ethnographischen Stufe die Taten der Völker vorzugsweise als die Taten ihrer Führer und Leiter erschienen und somit ein biographisches Moment enthielten. Einseitig interpretiert wurde somit aus dem biographischen Moment die biographische Methode, die in ihrer krassesten Form zur Vermittlung zusammenhangloser Lebensbilder großer Persönlichkeiten führte.

Im Rahmen der biographischen Methode wurden Quellen auf charakteristische Äußerungen großer Persönlichkeiten reduziert. Selbst Wilhelm Aßmann, der keineswegs zu den Anhängern dieser Methode zu zählen ist, hält es für möglich, daß oft "ein einziger Ausspruch eines Zeitgenossen hinreicht, um uns die ganze Sinnweise seines Zeitalters in ihrer ganzen Eigentümlich-

---

1) Johann Friedrich Christian Campe a.a.O. S. 68
2) ebd. S. 131
3) Vergl. Zentralblatt für die Gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin 1859 Bd. 1 S.729

keit klar vor Augen zu rücken."[1)]

Die biographische Methode führte häufig zu Überspitzungen und Verzerrungen. Geschichte, aufgelöst in Biographien großer Persönlichkeiten, mag aus pädagogischer Sicht einen immensen erzieherischen Wert besitzen. Sie verstößt aber gegen eine Fundamentalkategorie der Geschichte selbst, nämlich gegen die Wahrung des kontinuierlichen Zusammenhangs.

Bernheim äußert sich am Ende des 19. Jahrhunderts zur biographischen Methode folgendermaßen:

> "Ohne Entstellung kann das nur da geschehen, wo es wirklich in der Natur des Stoffes liegt, wo die Geschichte wirklich von einzelnen Helden bestimmt wird, also vorwiegend in den heroischen Epochen, im Altertum und in den Anfängen der deutschen Geschichte."(2)

Unter diesem Aspekt sind vor allem Sagen als Vorstufe zum Geschichtsunterricht von Bedeutung. Sie sind letztlich "das einzige naturgemäße Anwendungsgebiet der biographischen Methode"[3)]. Hier hat dann auch die Erzählung des Lehrers ihre volle Berechtigung.

Obgleich Geschichtsbücher grundsätzlich abgelehnt

---

1) Wilhelm Aßmann,a.a.O. S. XVIII
Vergl. auch Karl Theodor Kriebitzsch: Allgemeine Geschichte in Sprüchen und Gedichten. Erfurt und Leipzig 185o. Hier werden im 2. Teil des Buches Aussprüche historischer Persönlichkeiten zitiert u.a.: Cäsar: Ich kam, sah und siegte. Cato: Und endlich sage ich noch: Karthago muß zerstört werden. Gregor VII.: Ich habe die Gerechtigkeit geliebt und das Unrecht gehaßt, darum sterbe ich in der Verbannung. Johann Bengels Kommentar zu Kriebitzsch lautet: "Mit einer solchen Art von Quellen wird sich auch der abgesagtetste Feind der Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht einverstanden erklären können." Johann Bengel: Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Wiesbaden 1898 S. 19

2) Ernst Bernheim: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Wiesbaden 1899 S. 4o

3) Ernst Bernheim a.a.O.,S 4o

wurden, erschien 1851 von Onno Klopp ein Werk,[1] das weitgehend der biographischen Methode entsprach. Es basiert, wie dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmen ist, auf Quellen, obgleich diese nur im allgemeinen angegeben werden. Der Autor will damit sowohl Lehrern als auch Schülern ein Hilfsmittel an die Hand geben, das dem Trend nach Erzählungen weitgehend entgegen kommt, da der Unterricht in der Geschichte nun "von früh auf zu Übungen im freien Wiedererzählen angewandt"[2] wird. Über seine Auswahlkriterien sagt Klopp in seinem Vorwort:

> "Am liebsten bin ich den Erzählungen von Augenzeugen gefolgt; wo dies nicht möglich war und die Begebenheit weiter in die Ferne rückte, habe ich mich bemüht, sie darzustellen, wie sie das betreffende Volk als Sage mit sich herumtrug, und der Reflex, den sie dadurch erhält, dient doch immerhin dazu, in das Gemütsleben des betreffenden Volksstammes einen oft wohltuenden, immer aber lehrreichen Blick werfen zu lassen." (S. VI)(3)

Klopps Absicht, die Geschichte "von der sittlichen Seite ins Auge"[4] zu fassen, dient der Förderung des "deutschen Nationalinteresses"[5]. Auch er will Gesinnungen wecken und der Jugend mit den Helden der deutschen Sagen nachahmenswerte Vorbilder vor Augen führen.

> "Den Knaben", sagt er, "den Jüngling möchte ich sehen, der nicht warm wird für eine Heldengestalt wie Titilas, für den herrlichen Älfred, der zum Kriege gezwungen, mit dem Lorbeer des Sieges in der Feldschlacht die Palme des Friedens verbindet."6)

Die Polemik der biographischen Methode forderte bald zu neuen Reformvorschlägen, die sich sowohl auf den Inhalt als auch auf die Methodik des Geschichtsunterrichtes bezogen, heraus. Vor allem die überspitzte

---

1) Onno Klopp: Geschichten, charakteristische Züge und Sagen deutscher Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun. Nach den Quellen erzählt und in biographischer Behandlungsweise. 2 Bde. Leipzig 1851. Nach dem Tode des Verfassers durchgesehene 2. Auflage Hrsg. Wiard Klopp. Osnabrück 1906
2) ebd. S. VII
3) ebd. S. VI
4) ebd. S. X
5) ebd. S. VII
6) ebd. S. VII

Forderung, die Stoffvermittlung habe ausschließlich auf dem Lehrervortrag zu beruhen, wurde scharf angegriffen. 1860 schrieb die "Preußische Zeitung":

"Der Lehrervortrag ist wenig dazu angetan, die Selbsttätigkeit des Lernenden zu entwickeln, da die Schüler sich ihm gegenüber wesentlich rezeptiv verhalten."(1)

Die biographische Methode hatte in ihrer ausgeprägtesten Form - wie sie z.B. Campe vertrat - keine reelle Chance, im Bereich der Gymnasien zur dominierenden Form der Stoffvermittlung zu werden.[2] Sie eignete sich weder zur Realisierung der pädagogischen Prinzipien der Anschauung und Eigentätigkeit, noch entsprach sie der geschichtswissenschaftlichen Forderung nach objektiver Darstellung des historischen Geschehens.

4. Die Verwertbarkeit der Quelle unter kulturhistorischem Aspekt

Unter dem Einfluß der Aufklärung mit ihrem Glauben an die stetige Weiterentwicklung des Menschengeschlechts sowie der politischen Ereignisse der französischen Revolution, welche die Masse des Volkes in das Zentrum des Interesses rückte, begann man, Kulturgeschichte kontrovers zur politischen Geschichte zu sehen.

---

1) Preußische Zeitung 1860 Nr.37

2) Da die biographische Methode weniger auf die Bildung des Intellekts als auf die Weckung von Emotionen und damit auf die Beeinflussung des Willens ausgerichtet war, versprach man sich von ihr vor allem für den Geschichtsunterricht der Volksschulen eine besondere Wirksamkeit in Bezug auf eine staatsbürgerliche Erziehung. In diesem Sinne äußert sich Campe wie folgt: "Kirche und Vaterland, das sind die Punkte, an denen der geschichtliche Unterricht der Volksschule anzuschließen hat... Der Lehrer hat die Taten glorreicher und ehrenwerter Vorfahren in rechter Lebendigkeit dem Schüler vorzustellen und ihm zu zeigen, daß er sich, wenn eine von jenen Gemeinschaften selber bedroht wird, mit Gut und Blut für dieselbe aufzuopfern" hat. Johann Friedrich Campe a.a.O.S.240

Nach Bernheim ist die verstärkte Akzentuierung der Kulturgeschichte auf den Girondisten Condorcet[1] zurückzuführen, der "gegenüber dem individualistisch-politischen Gesichtspunkt den sozial-kulturellen zur Geltung bringen"[2] will, der zudem aber in methodischer Sicht "das Prinzip der Naturwissenschaften"[3] auf den Erkenntnisvorgang der Geschichte übertragen will. Die von Condorcet angebahnte Geschichtsauffassung verstärkt sich unter dem Einfluß der positivistischen Philosophie Auguste Comtes. Im Bereich der deutschen Kulturgeschichtsschreibung gewann der Positivismus erst am Ende des Jahrhunderts an Bedeutung.[4] Nach Bernheim erfolgt das Aufgreifen des kulturhistorischen Moments als konsequente Folge des sich um die Wende des 18. Jahrhunderts vollziehenden Wandels der Geschichtsauffassung. Er stellt fest:

> "Hatte man unter der Herrschaft der pragmatischen Geschichtsauffassung fast ausschließlich die Taten der hervorragenden Persönlichkeiten, die politischen Begebenheiten, die Zustände des Staates im Auge gehabt, so mußte sich mit dem Aufkommen der genetischen Auffassung der Blick auch auf die nicht-

---

1) Vergl. Ernst Bernheim: Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft im Verhältnis zur kultur- und sozialgeschichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Sonderabdruck aus "Neue Bahnen" 1899 Heft 5 und 6 Wiesbaden 1899 S. 12/13

2) ebd. S. 12

3) ebd.

4) Vergl. dazu folgende Schriften Karl Lamprechts: Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. Berlin 1896. Was ist Kulturgeschichte? Beitrag zu einer empirischen Historik. In: Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. Neue Folge. Hersg. Gerhard Seeliger. Erster Jg. (Der ganzen Folge 7. Jg.) Freiburg i.Br. und Leipzig 1896/1897 S. 75-15o. Die kulturhistorische Methode. Berlin 19oo. Außerdem Eberhard Gothein: Die Aufgaben der Kulturgeschichte. Leipzig 1889. Diese Abhandlungen richten sich als Streitschriften gegen die Jungrankeaner. Im Zentrum der Auseinandersetzungen steht vor allem die Methode. Karl Lamprecht schreibt in seinem Aufsatz "Die kulturhistorische Methode" S. 29: "Die kulturhistorische Methode ist die erste wirklich wissenschaftliche Methode der Historie hinaus über die bloße kritische Bearbeitung der Einzeltatsache und der einzelnen Tatsachenreihen."

politischen Dinge, die sozialen Zustände, die Sitten , Gebräuche, die ganze stille Art der Generationen, mit einem Wort auf das K u l t u r g e s c h i c h t l i c h e richten."(1)

Somit konnte die Kulturgeschichte ergänzend neben die politische Geschichte treten, wie sie es ohne Rivalitätskämpfe zunächst "im Bereich des Schulunterrichtes"[2] und"auch zum Teil in der Fachwissenschaft" [3] tat.

Nach den Untersuchungen Johann Bengels hatte es in der Schule Kulturgeschichte seit Comenius gegeben.[4] Diese Behauptung trifft dann zu, wenn man wie Gebhard darunter "ein Sammelsurium von allem und noch einigem anderen ohne System und Ordnung"[5] versteht. Ohne Zweifel lassen sich kulturhistorische Notizen in den Schulbüchern des 18. Jahrhunderts nachweisen. Unter der Bezeichnung "Gemeinnützige Kenntnisse" fanden sie wegen ihres belehrenden Charakters vorwiegend in den Büchern der niederen Schulen einen Platz. Ein Geschichtsunterricht aber, der sich weitgehend auf systematisch geordnete kulturhistorische Zustände konzentrierte, fand erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts Eingang in die Schulen, zweifellos als Folge der gescheiterten Revolution von 1848. Das durch diese Ereignisse von politischen Entscheidungen weitgehend ausgeschlossene Volk suchte nach einem neuen Identifikationsfaktor und fand ihn schließlich in der Kulturgeschichte. Kirchmann drückte diese Auffassung in Vorwort seines 1855 erschienenen Geschichtsbuches folgendermaßen aus:

"Wenn jene Geschichte den gewerbetreibenden Bürger als unwirksames Glied in der großen Volksgemeinschaft

---

1) Ernst Bernheim a.a.O.S.11
2) ebd.
3) Bruno Gebhard: Politische - und Kulturgeschichte. In: Zeitschrift für allgemeine Geschichte. Stuttgart 1886 S.873
4) Vergl. Johann Bengel: Geschichte der Methodik des kulturhistorischen Unterrichts. In: Pädagogische Zeit - und Streitfragen. Wiesbaden 1896 Heft 49/50 S.5
5) Bruno Gebhard a.a.O.S.874

erscheinen läßt, so erhebt ihn eine Geschichte dieser Art (Kulturgeschichte) zu einem beachtenswerten Förderer der wahren Interessen der menschlichen Gesellschaft."(1)

Seinen Intentionen gemäß stellt der Autor in seinem Buch ausschließlich den "Fortschritt" der Kultur in allen Lebensbereichen dar. Es scheint jedoch,als habe die hier aufgezeigte Kulturentwicklung nicht immer auch einen "beachtenswerten Fortschritt" zu bedeuten, denn jedes Kapitel enthält nicht nur "nützliche" Hinweise, sondern häufig auch unmißverständliche Warnungen vor den Errungenschaften des kulturellen Fortschritts.[2)]

Unter kulturhistorischen Aspekten gewann einerseits die Charakterbildung eine große Bedeutung, ergaben sich andererseits aber erneut Ansätze für den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht.Am eindeutigsten spricht sich für einen kulturgeschichtlichen Unterricht auf Quellenbasis Karl Biedermann aus.Er ist der Meinung, daß Charakterbildung anhand der politischen Geschichte bedenklich sei,da die Vorbilder,mit denen die Schüler hier konfrontiert würden,entweder uner-

---

1)P.Friedrich Kirchmann: Geschichte der Arbeit und Kultur,dargestellt als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für jedermann.Leipzig 1855 S.VI

2)Vergl. z.B. ebd. S. 22o.Hier schreibt Kirchmann über das unter Friedrich II. in Berlin eingeführte Lottospiel u.a. folgendes:"Weit verderblicher als diese Klassenlotterie wirkte die Zahlenlotterie oder das sogenannte Lotto, wobei mit kleinen beliebigen Einsätzen sich jeder beteiligen kann; sie stellt unendlich große Gewinne in Aussicht; die Wahrscheinlichkeit, solche großen Gewinne zu erreichen, ist aber unendlich klein; da aber der gemeine Mann solches nicht zu berechnen und zu beurteilen versteht, so regen sie die gewinnsüchtigen Leidenschaften der unteren Volksschichten unmäßig an und verleiten durch die große Zahl der Ziehungen zu fortgesetztem Spiel, welches viele Tausende in den Abgrund des Elends geführt hat." Vergl. ferner ebd.S.221. Das Kapitel "Der Tabakgebrauch" enthält folgende bezeichnende Sätze:"Wenn man den Tabakgebrauch nicht für einen Luxusgegenstand,sondern für ein Lebensbedürfnis des Menschen ansehen will, so kann dies nur in einer unnatürlichen Erziehung des Menschen seinen Grund haben...Der Tabak enthält ein Gift...weswegen der Tabakgebrauch sich nicht ohne sehr schädliche Folgen auf die unausgewachsene Jugend erstrecken darf."

reichbar seien oder zur Verführung anspornten.[1] Im Rahmen eines kulturgeschichtlichen Unterrichts jedoch sei Charakterbildung, das heißt im Sinne des Autors die Bildung "bürgerlicher Tugenden"[2] und die Aktivierung des "politischen Sinns"[3], die den Bürger zur Teilnahme am öffentlichen Leben befähigten, durchaus zu erreichen.

Obgleich Biedermann eindeutig politische Absichten verfolgt, zeigt sich jedoch auch in seiner Abhandlung die typisch kulturgeschichtliche Intention, nämlich daß jeder

> "durch Scharfsinn, Fleiß und Beharrlichkeit in der Verfolgung gemeinnütziger Ideen zum Wohltäter der Menschheit und Förderer der Kultur" (4)

werden kann.

Den methodischen Vorschlägen des Autors zufolge soll die Geschichte in zwölf Kulturbilder[5] eingeteilt werden, beginnend

> " mit dem ältesten und etwas näher bekannten Zeitraum (bald nach Christi Geburt). Man suche", sagt Biedermann, "dem Schüler von diesem Zustande ein klares, anschauliches Bild zu entwerfen, so etwa,

---

1) Vergl. Karl Biedermann: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und Vorschläge zu seiner Reform. Braunschweig 1860 S.5
2) ebd. S.13
3) ebd. S.1. Diesen kurzen Bemerkungen Biedermanns muß m.E. mehr Bedeutung beigemessen werden, als es seine Kommentatoren - besonders diejenigen der Zillerschen Schule, die zwar den kulturhistorischen Aspekt aufgreifen, den politischen Akzent jedoch ignorieren - gewöhnlich tun. Denn der Autor gehörte mit zu jener Delegation, die 1848 Friedrich Wilhelm IV. im Namen des Volkes die Kaiserkrone überbracht und deren schroffe Ablehnung erfahren hatte.
4) ebd. S.35
5) Biedermann schlägt folgende Gruppierung vor: 1. Urzeit (um Christi Geburt), 2. Fränkisches Reich (500), 3. Karolingisches Reich (800), 4. Deutsches Königtum (10.Jahrhundert), 5. Verfall desselben (13.Jahrhundert), 6. Sieg des landesfürstlichen Elements (14.Jahrhundert), 7. Reformversuche (1500), 8. Abschluß religiöser Bewegung (1555), 9. Westfälischer Friede (1648), 10. Friedrichs II. Thronbesteigung (1740), 11. Zerfall des Reiches (1806) oder Wiener Kongreß (1815), 12. Neueste Zeit.

wie es Tacitus in seiner Germania gegeben hat, unter Hinzufügung der ergänzenden oder abweichenden Züge, welche Cäsar u.a. aus einer noch früheren Zeit beibringen." (1)

Jedes Kulturbild soll zunächst in seiner ganzen Breite dargestellt und dann retrospektiv die Verbindung mit dem vorhergehenden Bild geschaffen werden.[2] Biedermanns Methode besteht also aus einem ständigen Wechsel von Vorgehen und Zurückschauen, wobei Quellen die Funktion der Illustration übernehmen. Sie sollen nicht nur die Vorlage für die Lehrerdarbietung sein, sondern auch wörtlich zitiert werden, wenn es die Situation erfordert. Solch ein Anlaß scheint dem Verfasser die Wahl Konrads II. zu sein. Biedermann ist der Meinung,

"diese und ähnliche Momente der vaterländischen Geschichte, in denen sich ein hervorragender Charakterzug des Volkes oder eine bedeutende Wendung seiner Geschicke kund tun, so viel als möglich mit den Worten zeitgenössischer Zeugen - natürlich soweit man überzeugt ist, daß diese treu berichten - wiederzugeben, so im gegenwärtigen Falle die Wahl Konrads II. nach der Schilderung Wipos."(3)

Ein auf Quellen basierender kulturhistorischer Geschichtsunterricht würde sich nach den Worten des Autors

"nicht sowohl an die Phantasie oder das Gefühl, noch weniger bloß an das mechanische Gedächtnis des Schülers wenden, sondern an dessen Verstand ; er würde sich nicht damit begnügen, durch poetische Bilder die Einbildungskraft der Schüler zu beschäftigen oder durch Erregungen seines Gemüts menschliche und patriotische Rührungen in ihm hervorbringen, sondern er würde bestrebt sein, dem Schüler ein wirliches, klares Verständnis von dem zu verschaffen, was ihm vorgeführt würde, um ihn dadurch gleichsam zum selbsteigenen Nachdenken, Prüfen und Weiterforschen zu befähigen." (4)

Biedermann gibt zu, daß seine Methode schwierig sei, denn sie verlange von den Lehrern Initiative, von den

---

1) Karl Biedermann a.a.O.S.2o
2) Vergl. Hermann Rosenburg:Methodik des Geschichtsunterrichts. 6.durchgesehene Aufl. Breslau 191o §34 S.5o/51
3) Karl Biedermann a.a.O.S.35
4) ebd. S.44

Schülern ein hohes Maß an Aktivität. Zudem erfordere die Arbeit mit Quellen "eine strengere Geistesarbeit ... als der gewöhnliche Vortrag mit seinen 'Charak - terbildern' oder seinen lose verbundenen Reihen von Namen, Daten und Jahreszahlen"[1]. Nach der Ansicht des Autors ist der Gewinn eines in seinem Sinne reformierten Geschichtsunterrichtes "in materieller wie in formaler Hinsicht ein ungleich sicherer, größerer und bleibenderer"[2] als der eines Unterrichts nach den bisher praktizierten Verfahren.

Den Biedermannschen Reformvorschlägen war zunächst wenig Erfolg beschieden. Einerseits fehlte das Quellenmaterial, andererseits war seine Methode doch wohl zu kompliziert. Obgleich höchste Regierungsstellen von der Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit dieser Vorschläge überzeugt waren[3], blieben sie sowohl für die Praxis der Gymnasien als auch der Realschulen ohne Bedeutung. Lediglich von den Vertretern der Herbart-Zillerschen Schule wurden sie später wieder aufgegriffen und auf den Anspruch der Volksschule hin modifiziert.[4] Biedermann selbst entschloß sich erst 25 Jahre nach der Veröffentlichung seiner Reformvorschläge zur Herausgabe eines Geschichtsbuches, das auf "wissenschaftlich gesichtetem, planmäßig geordentem kulturgeschichtlichen Material"[5] beruhte. Quellen werden in diesem

---

1) Karl Biedermann a.a.O.S.44
2) ebd.
3) Der damalige Dezernent für das Gymnasial- und Realschulwesen, Wiese, schrieb 1860 dem Verfasser: "Sehr erwünscht würde mir für unsere Realschulen ein Lehrbuch der Geschichte sein, welches nach der von Ihnen gegebenen trefflichen Probe ausgearbeitet wäre. Bei den Gymnasien würde es jedenfalls zum Privatstudium, dem in der Geschichte vieles überlassen werden muß, zu empfehlen sein." Zit. in Karl Bidermann: Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. Wiesbaden 1885 Nachwort
4) Vergl. Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes nach Herbart - schen Grundsätzen. Leipzig 1897
5) Karl Biedermann a.a.O. Nachwort. Leider distanzierte sich Biedermann später gänzlich von einem Geschichtsbuch auf Quellenbasis. Vergl. Karl Biedermann: Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Leipzig 1895

Werk zwar in der Bibliographie reichlich nachgewiesen, aber im Text nicht zitiert. Die "literarischen Hilfsmittel" sind für diejenigen Leser gedacht, "welche eine oder andere Partien der vaterländischen Vergangenheit eingehender kennenlernen möchten"[1]. Hinweise und Erläuterungen erfolgen durch Fußnoten; eine direkte Konfrontation der Schüler mit historischen Quellen jedoch findet anhand des Textes nicht statt. Inwieweit sich anhand der Darstellung das von Biedermann betonte Prinzip der Eigentätigkeit[2] der Schüler verwirklichen läßt, bleibt fraglich. Klar hingegen scheinen die politischen Absichten des Verfassers zu sein. Er meint zwar, daß man "noch lange kein Demokrat zu sein"[3] braucht, um zu zeigen, daß das Volk selbst "die Schulter ins Rad zu stemmen"[4] habe, aber aus eben diesem Grunde wird es verständlich, daß er auf eine Konfrontation der Schüler mit Quellen verzichtete, denn kulturhistorisches Quellenmaterial war wohl kaum dazu geeignet, das Volk politisch zu aktivieren.

5. Kontroversen um die Funktion der Quelle im Geschichtsunterricht des Kaiserreiches

Trotz aller methodischen und didaktischen Erörterungen waren dem Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zunächst noch enge Grenzen gesetzt. Quellenbücher und Geschichtslesebücher nach den "Originalschriftstellern" erschienen vorzugsweise für die alte Geschichte und umfaßten gewöhnlich die obligatorische Lektüre des altsprachlichen Unterrichts.

---

1) Karl Biedermann a.a.O. S. VII
2) ebd.
3) Karl Biedermann: Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturhistorischer Methode. Wiesbaden 1885 S. 95
4) ebd.

Auch das 1866 erschienene "Quellenbuch zur alten Geschichte"[1] von Herbst, Baumeister und Weidner unterschied sich nicht wesentlich von den im Sprachunterricht benutzten Werken antiker Autoren. Lediglich die den einzelnen Abschnitten vorgeschaltete Quellenkritik [2] weist diese Bücher als spezielle Geschichtsbücher aus. Dem Einwand, daß diese Schriften im Sprachunterricht ohnehin gelesen würden, hält Baumeister entgegen, daß sie dort letztlich als " Tummelplatz für die griechische Konjunktion gedient" [3] hätten, und Herbst unterstreicht diese Feststellung in seiner 1869 erschienenen Abhandlung über den Geschichtsunterricht.[4]

Die Gefahr, den Geschichtsunterricht anhand altsprachlicher Quellen in zusätzliche Sprachstunden umzufunktionieren, wurde noch verstärkt durch die Verlautbarungen der Oktoberkonferenz von 1873 [5], in denen eine Reduktion der Stunden für Griechisch und Latein erwogen wurde. Angesichts dieser Absicht vermutete Sevin

---

1) W.Herbst, A.Baumeister, T.Weidner: Historisches Quellenbuch zur alten Geschichte für die oberen Gymnasialklassen. 1.Abt. Griechische Geschichte,bearbeitet von W.Herbst und A. Baumeister; 2. Abt. Römische Geschichte, bearbeitet von T. Weidner. Leipzig 1866

2) Vergl. A.Baumeister: Historisches Quellenbuch zur alten Geschichte. 1.Abt. 2.Heft, Leipzig 1866 S.76, S. 77, S.126, S.143. Anmerkungen und Erläuterungen sind deutschsprachig.

3) ebd. S. 76

4) Vergl. W. Herbst: Zur Frage des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. Mainz 1869

5) Die Oktoberkonferenz von 1873, einberufen von dem damaligen Kultusminister Falk , leitete eine jahrelange Beratung über die Revision der Lehrpläne für Gymnasien und Realschulen ein.Beratungspunkte waren:das Fachlehrersystem, die Verwissenschaftlichung des Unterrichts, die Überbürdung der Schüler und die Verminderung der Stunden für die klassischen Sprachen zugunsten der französischen Sprache und der Realienfächer.Das Ergebnis dieser Beratungen schlug sich in den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 nieder,nach denen in der Tat der Unterricht in Latein um 9,in Griechisch um 2 Stunden,bezogen auf die gesamte Schulzeit ,gekürzt wurde. Vergl.Gerhardt Giese:Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800.Göttingen 1961 S.185 ff.

wohl nicht zu Unrecht, daß somit "bald die Geschichtsstunde in eine weitere griechische Stunde verwandelt"[1] würde. Sein Quellenbuch bot er darum in Übersetzungen an. Es sollte"neben dem freien Lehrervortrag und neben kurzen Leitfäden"[2] besonders in überfüllten Klassen eingesetzt werden.

Einerseits betont der Verfasser:

> "In dem Text dieses Lesebuches ist kein einziger Satz unser geistiges Eigentum, vielmehr enthält es von Anfang bis Ende lediglich Berichte alter Schriftsteller." (3)

Andererseits empfiehlt er in seinen kurzen methodischen Anweisungen,

> "daß der Lehrer den betreffenden Abschnitt zunächst frei erzählt, dann das Erzählte nacherzählen läßt, worauf einige der Erklärung bedürftiger Stellen des Lehrbuches vorgelesen und erläutert werden."(4)

Der freie Lehrervortrag bleibt somit auch weiterhin die dominierende Form der Stoffvermittlung, wobei nicht klar ist, ob sich dieser an Leitfäden oder an Quellen [5] orientiert, oder aber ob Quellen zur Illustration der anhand von Leitfäden vermittelten Tatsachen dienen.

Die Kontroversen um den Einsatz der Quellen im Geschichtsunterricht der Gymnasien durchziehen in den folgenden Jahren die ganze einschlägige Literatur. Auch Carl Peter greift erneut in die Diskussion ein und kritisiert scharf den fachlich wenig qualifizierten Geschichtsunterricht, dessen Resultate bei Abiturprüfungen trotz aller reglementarischen Vorschriften wenig befriedigend seien.

> "Trivialitäten oder doch nur zusammenhanglose Einzelheiten werden abgefragt und dabei oft genug entweder gar nicht oder nur ungenau gewußt",(6)

stellt er fest. Peter wiederholt seine schon 1849 er-

---

1) Hermann Sevin:Geschichtslesebuch aus den Originalberichten zusammengestellt.Mannheim 1877 S.I
2) Gemeint ist Th.B.Welters Lehrbuch der Weltgeschichte, das 1877 in der 33.Aufl. erschien.
3) Hermann Sevin a.a.O.S.III
4) ebd. S.II/III
5) Nach Sevin sind"die Lehrer in zwei Gruppen gespalten",wobei die eine Leitfäden, die andere Quellen als Grundlage ihres Vortrags betrachtet. Vergl. Hermann Sevin a.a.O.S.I
6) Carl Peter:Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien.Mainz 1877 S.21

hobenen Forderungen nun mit Nachdruck und greift besonders den Lehrervortrag an, der letztlich wenig dazu beitragen könne, "den historischen Sinn und das historische Urteil heranzubilden"[1]. In der Benutzung der Quellen sieht er die einzige Möglichkeit nicht nur zur Bildung eines historischen Bewußtseins, sondern auch zur Urteils- und Kritikfähigkeit.
Seine Schlußfolgerungen lauten:

> "Es kommt nicht darauf an, daß die Schüler das Gymnasium mit einer das Ganze umfassenden, doch immer nur kompendiarisch und der festen Grundlage entbehrenden Kenntnis der Geschichte verlassen, sondern darauf, daß sie ausgewählte Partien derselben gründlich und quellenmäßig kennengelernt, daß sie daran ihr Urteil geschärft und aus dem ganzen Unterricht Anleitung, Maßstab und Antrieb zu ferneren geschichtlichen Studien gewonnen haben."(2)

Der Petersche Vorschlag, den gesamten Geschichtsunterricht auf Quellenlektüre aufzubauen, wird von Köcher und - wie jener betont - von vielen seiner Fachkollegen weder für "zweckmäßig, noch für durchführbar"[3] gehalten. Zwar räumt man ein, daß der Lehrervortrag quellenmäßig untermauert sein sollte, aber die Meinung, "Quellenlektüre ist nicht Gegenstand des historischen, sondern des philologischen Unterrichts"[4] ist weit verbreitet. Folgerichtig wird von den Vertretern dieser methodischen Richtung ein Quellenbuch für den Geschichtsunterricht abgelehnt.
Nach den Ansichten Oskar Jägers wird der Charakter einer Geschichtsstunde von den Ausführungen eines guten Lehrervortrages bestimmt. Ein Hilfsbuch für dieses

---

1) Carl Peter a.a.O. S. 69
2) ebd. S. 75
3) Adolf Köcher: Zwölf Thesen für den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Hannover 188o S. 14
Vergl. auch J. Schrammen: Erörterungen über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Wolfenbüttel 188o S. 4o. Oskar Jäger: Bemerkungen über den Geschichtsunterricht. 2. erweiterte und umgearbeitete Auflage, Mainz 1882 S. 42
4) Adolf Köcher a.a.O. S. 1o

Fach sollte nur knapp das Wichtigste enthalten und der Ton desselben "rein belehrend,nicht erzählend sein"[1]. Eine Konfrontation der Schüler mit den ursprünglichen Quellen lehnt der Autor mit der Begründung ab, daß "hier nur unter dem Scheine besonderer Wissenschaftlichkeit der Dilettantismus und die Oberflächlichkeit gefördert"[2] werden.

Die Diskussion um den Einsatz von Quellen konzentriert sich bis zu diesem Zeitpunkt fast ausschließlich auf die alte Geschichte. Mittelalterliche Quellen werden auch jetzt noch - wie Gustav Richter betont - wegen "ihres Mangels an künstlerischer Anlage"[3] oft für "ungenießbar"[4] gehalten. Da aber bei vielen mittelalterlichen Texten eine "mannhaft kernige Gesinnung"[5] hervortritt, möchte der Autor sie dem Schüler nicht vorenthalten. Aus diesem Grunde konzipiert er ein Geschichtsbuch, das in Anlehnung an die Peterschen Zeittafeln eine knappe chronologische Aneinanderreihung der historischen Fakten enthält, die in den Anmerkungen durch mehr oder weniger lange Quellenzitate belegt werden.Diese Quellen sind in"einer ganz bestimmten Abgrenzung, Auswahl und Verdichtung"[6] zusammengestellt. Ihre Intentionen sind im Vorwort eindeutig zu erkennen.So weist der Autor besonders auf die Bischofschronik von Cambrai[7] und den Bericht des St. Gallener

---

1) Oskar Jäger a.a.O.S.1o
2) ebd. S.42. Nach den Ausführungen Max Schillings scheint Jägers Ansicht "die gegenwärtig herrschende, ja geradezu zum Dogma geworden zu sein". Max Schilling: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage, Berlin 189o S.9
3) Gustav Richter: Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reiches bis zum Ausgang der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen.Halle 1881 S.VII
4) ebd. 5) ebd. 6) ebd.S.VIII
7) Gemeint ist hier der Bericht eines ungenannten Verfassers der Bischofsgeschichte von Cambrai (Gesta epp. Camerac) über den Einfall Lothars von Frankreich in Lothringen und die"Abwehr dieser Schmach" durch Otto II. im Jahre 978. Vergl.Gustav Richter a.a.O.S.42

Mönchs Ekkehard[1] hin. Er schreibt:

"Voller Bewunderung berichtet die Bischofschronik von Cambrai wie das deutsche Volk einmütig zur Abwehr fremder Schmach zu seinem Kaiser steht (omnes unanimiter quasi vir unus); aber auch die Friedensliebe der Deutschen erhält einen gleichsam urkundlichen Ausdruck, wenn Ekkehard erzählt, wie das Reichsheer nur widerwillig dem Herrscher folgt zu einem in dynastischem Interesse unternommenen Zug nach Frankreich, quia Teutonici non facile gentes impugnant externas".(2)

Richter glaubt, daß ein Geschichtsunterricht auf der Basis seiner Quellenauswahl Teilnahme und Verständnis für das Wesen des Volkes zu wecken vermag, und er hofft, daß sich sein Buch "den gleichen Platz im Unterricht erobern"[3] wird wie die Richterschen Zeittafeln.
Das Richtersche Quellenbuch ist - wie viele Bücher gleicher Provenienz - stark von den politischen Ereignissen des Jahres 1871 geprägt. Diese Bücher entsprechen dem "Bedürfnis der Gegenwart"[4], und ihre Intentionen richten sich auf Vaterlandsliebe, Verantwortungsbewußtsein, Gefolgschaftstreue und die Pflege des religiösen Sinns. Je nach der Übereinstimmung der Quellen mit diesen Intentionen werden sie in die Sammlungen ganz[5] oder als Fragmente[6] aufgenommen.
Obgleich in dieser Zeit von der "Mehrzahl der Lehrer

---

1) Der Mönch Ekkehard führte die Klosterchronik von St. Gallen bis 971 fort. Das nachfolgende Zitat bezieht sich auf den Feldzug Ottos I. nach Frankreich zum Schutze Ludwigs IV., der von seinen Vasallen, besonders Hugo von Francien bedrängt, Hilfe bei Otto gesucht und dafür versprochen hatte, für alle Zeiten auf Lothringen zu verzichten (946). Vergl. Gustav Richter a.a.O. S. 31 und S. 36
2) ebd. S. VIII
3) ebd. Die Peterschen Zeittafeln wurden ungeachtet der Sprache in diesem Zeitraum für Lehrerseminare empfohlen. Vergl. G. Diesterweg: Art. Geschichte. In: Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. in neuerer zeitgemäßer Bearbeitung hrsg. von dem Curatorium der Diesterwegstiftung, 3 Bde. Essen 1877 Bd. 2 S. 124
4) Oskar Jäger: Geschichtsunterricht. Münster 1905 S. 5
5) Vergl. Ch. E. Krämer: Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter. Aus den Quellen zusammengestellt. Leipzig 1882
4) Vergl. E. Blume: Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. Köthen 1883

der Geschichte"[1] der Wert der Quellen für die Anschauung und Eigentätigkeit und für die Bildung eines "wirklichen historischen Sinns"[2] anerkannt wird, bedient man sich derselben häufig nur "neben" dem Lehrervortrag. Er darf, da er scheinbar die Manifestation der Lehrerautorität darstellt,in letzter Konsequenz nicht angetastet werden. Lediglich Max Schilling sieht die mit dem Lehrervortrag verbundenen Gefahren:

> "Durch lebendigen, fesselnden Vortrag",so stellt er fest,"durch glänzende Beredsamkeit reißt man mehr fort, als daß man überzeugt; die urteilslose Menge ist durch dieses Mittel jederzeit für irgendwelche Zwecke gewonnen worden; der an eigenes Denken und Urteilen gewöhnte Mann aber prüfet und behält das Beste."(3)

Dem Vortrag räumt der Autor nur dann eine Berechtigung ein, wenn er am Ende einer Unterrichtseinheit das von den Schülern anhand von Quellen Erarbeitete zusammenfaßt. "Das Quellenstück muß betrachtet, studiert werden"[4], sagt er, um so eine "tatsächliche Anschauung"[5] zu bewirken. Dem Lehrervortrag eingefügte Quellenzitate besitzen nach Schillings Ausführungen keinen Wert für die Bildung des historischen Sinns. "Das Zitat", konstatiert er, "rauscht mit dem Strom der Rede vorüber, es ergötzt momentan, verflüchtigt sich aber bald dem Gedächtnisse."[6]
Max Schilling weist erneut auf die Peterschen Reformvorschläge hin und glaubt, daß die Richtigkeit des

---

1) Ch. E. Krämer a.a.O. S. IV. Johann Bengel stellt am Ende des 19. Jahrhunderts fest, daß die Zahl der Lehrer, welche in den Quellen das dem Geschichtsunterricht adäquate Anschauungsmittel sahen, die "weitaus größere war" und noch beständig wuchs. Vergl. Johann Bengel a.a.O., S. 77
2) Ch. E. Krämer a.a.O. S. IV
3) Max Schilling: Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit.Berlin 189o 2. Auflg. S. IV. Die 1. Auflg. war 1884 erschienen. Sie war ohne längeren methodischen Vorspann und enthielt Quellen im Originaltext. In seiner 189o erschienenen Streitschrift stellt Schilling fest, daß Quellenlektüre den Schüler davor bewahre, "in dumpfen Autoritätsglauben zu versinken". Vergl. Max Schilling: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit - und Streitfrage. Berlin 189o S. 36
4) Max Schilling: Quellenbuch ... S. IV
5) ebd.
6) ebd.

Peterschen Prinzips nun allgemein anerkannt sei, wenn auch über den Einsatz der Quellen die herrschende Meinung dahin gehe, "daß sie teils dem Vortrage des Lehrers als belebendes veranschaulichendes Element einzufügen, teils der Privatlektüre zu überweisen"[1] sei. In seiner methodischen Schrift lehnt er den Lehrervortrag mit folgender Begründung ab.

> "Der Vortrag", so konstatiert er, "leistet für die Erziehung einer wirklichen Anschauung, für die Gewinnung der darauf begründeten Urteile, d.h. selbständiger Urteile, nicht das, was man von ihm zu erwarten so leicht geneigt ist. Er kann sich eben nur - und das ist in seinem Wesen begründet - in Abstraktionen bewegen und verhält sich zum konkreten Material etwa wie die Reisebeschreibung zum Reiseerlebnis."(2)

Nach der Lehrplanreform von 1892 wurden nicht nur die Stunden für den altphililogischen Unterricht[3] gekürzt, sondern die griechische und römische Geschichte verlor ihre vorrangige Position. Dafür errangen

> "die epochemachenden Ereignisse der Weltgeschichte, insbesondere der deutschen und preußischen Geschichte, im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen, und der Errichtung des geschichtlichen Sinns"(4)

eine zentrale Stellung im Unterricht.

Von immenser Bedeutung scheint den Verfassern der Lehrpläne bei der Bildung des historischen Sinns das "Einprägen der unentbehrlichen Jahreszahlen und der geschichtlichen Schauplätze"[5] gewesen zu sein.

Als neuer Aspekt tritt ferner ein sozialpolitischer Denkansatz auf. "Im Anschluß an die Lebensbilder des Großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms III. und Kaiser Wilhelms I."[6] sollten die gesellschaftlichen und

---

1) Max Schilling: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht, Berlin 189o S. 16
2) ebd. S. 19
3) Nach der bei Paulsen mitgeteilten Stundentafel wurde Latein um 15, Griechisch um 4 Stunden gekürzt. Vergl. Friedrich Paulsen a.a.O. Bd. 2, S. 6o1
4) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin 1892 S. 239. Lehrpläne für die höheren Schulen vom 6. Jan. 1892
5) ebd. S. 242
6) ebd. S. 241

wirtschaftlichen Entwicklungen aufgezeigt werden. Das erklärte Ziel dieses Unterrichts war es, "unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes"[1] sozialistischen und kommunistischen Ideologien zu begegnen.

Nach den Ausführungen Friedrich Junges brachten diese Richtlinien die Oberschullehrer oft in die Verlegenheit, "eine Geschichtsbehandlung großzuziehen, die mit der geforderten Objektivität wenig zu tun"[2] hatte. Ob allerdings die "geforderte Objektivität" durch den Lehrervortrag, wie Junge es fordert, realisiert werden konnte, bleibt fraglich, vor allem, wenn damit die Aufgabe verbunden war, "das Feuer in der Brust des Schülers zu entzünden, anzufachen und zu nähren die Flamme zu heller Glut - alere flammam"[3]. Als Lehrbücher werden nach wie vor Leitfäden empfohlen, wobei einerseits die preußische Geschichte[4] einen bevorzugten Platz einnimmt, andererseits aber auch

---

1) Zentralblatt 1892 S. 241. In den Lehrplänen schlugen sich die Beschlüsse des Staatsministeriums vom 27. Juli 1889, die aufgrund einer Ordre des Kaisers vom 1. Mai 1889 gefaßt wurden, nieder. Hier heißt es: "Die Belehrung über die Verderblichkeit der Sozialdemokratie hat hierbei, ohne in eine nähere Erörterung der sozialistischen Theorien einzutreten, an der Hand des gesunden Menschenverstandes zu erfolgen." Vergl. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 189o S. 7o3

2) Friedrich Junge: Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen von 1892.Berlin 1892 S. 19

3) ebd.

4) Wilhelm Piersen: Leitfaden der preußischen Geschichte nebst chronologischen und statistischen Tabellen. Berlin 189o 9. Aufl.. Für die Häufung von Fakten mag folgendes Beispiel aus dem siebenjährigen Krieg gelten "Im Frühling 1757 rückten rings 434 ooo Mann (nämlich 175 ooo Österreicher, darunter 13o ooo bayerische, württembergische und sächsische Söldner, 1o5 ooo Franzosen, 32 ooo deutsche Reichssoldaten, darunter 1o ooo von Frankreich gemietete Bayern und Württemberger , 1oo ooo Russen, 22 ooo Schweden) gegen Friedrich den Großen, der nur 2oo ooo Mann hatte." Wilhelm Piersen a.a. O. S. 82

immer noch weltgeschichtliche Abrisse in Neuauflagen erscheinen.[1] Da um die Wende des 19. Jahrhunderts vor allem der neuesten Geschichte großes Gewicht beigemessen wird, tritt die Forderung nach Quellenbenutzung immer mehr in den Hintergrund. Aufgrund der Materialüberhäufung und des damit verbundenen Zeitmangels bleibt für eine sach- und fachgerechte Interpretation der Quellen kaum ein Spielraum.[2] "Diese gefährliche Lücke zwischen Universitätsforderungen und Gymnasialleistungen"[3] veranlaßte um die Jahrhundertwende den Leiter des Berliner Provinzialschulkollegiums, Gustav Lambeck, zur Herausgabe der Teubnerschen Quellenhefte. Diese sollten im Unterricht teils illustrativ, eingesetzt, teils hermeneutisch erschlossen werden, um die "alte Kunst der Textinterpretation an historischen Quellen wieder zu Ehren zu bringen"[4]. Damit aber sprach man gleichzeitig den ganzen Bereich der Geisteswissenschaften an, da

> "die Kunst der Wort- und Sachinterpretation eines Textes als notwendige G r u n d l a g e f ü r j e d e h ö h e r e , g e i s t e s w i s s e n s c h a f t l i c h e T ä t i g k e i t und S i c h e r u n g g e g e n a l l e p h i l o s o p h i s c h e n u n d p a r t e i p o l i t i s c h e n T a g e s e i n s e i t i g k e i t e n betrachtet"(5)

wurde.

---

1) Vergl. David Müller: Abriß der allgemeinen Weltgeschichte.Berlin 1887 5. Aufl. besorgt von Friedrich Junge.
2) Vergl. Oskar Jäger a.a.O. S. 73. Der Autor stellt hier fest: "Es ist aber kaum nötig darüber (gemeint ist die Quellenbenutzung) weiter zu sprechen, da uns für jeden derartigen Luxus jetzt die Zeit fehlt."
3) Paul Rühlmann: Zur Geschichte der Quelle im Geschichtsunterricht. In: Die Quelle im Geschichtsunterricht. Hrsg. Ernst Wilmanns Berlin 1932 S. 7 Rühlmann als Mitherausgeber der Teubnerschen Quellenhefte geht vor allem auf die verschiedenen Ausgaben dieser Sammlung ein. Seine Intentionen, die letztlich als Leitspruch der ganzen Sammlung anzusehen sind, spiegeln sich in folgenden Worten wieder: "Höher als Plato steht eben die geschichtliche Wahrheit, der es, Rankes Genius folgend, nur eine gibt, trotz der bequemen Pilatusfrage der Parteigänger aller Schattierungen und Richtungen." Paul Rühlmann a.a.O. S. 23
4) ebd. S. 9
5) ebd. Der Sperrdruck ist im Original vorgegeben.

Die historische Quelle wurde somit in den Dienst einer philologischen Ausrichtung der Gymnasien gestellt. Inwieweit theoretische Erörterungen und schulpraktische Wirklichkeit übereinstimmen, läßt sich kaum mit Sicherheit sagen. Bei der Fülle und Widersprüchlichkeit des Materials läßt sich eine eindeutige Aussage kaum machen. Geht man jedoch davon aus, daß die Gymnasiallehrer während ihres Studiums[1] mit der quellenkritischen Methode konfrontiert wurden, so kann man doch annehmen, daß sich im Geschichtsunterricht der Gymnasien die Nähe zu geschichtswissenschaftlichen Methoden wiederspiegeln wird.

> "Der unmittelbare Verkehr mit den Quellen der Vergangenheit, der dem Geschichtslehrer während seines Studiums nahegelegt wird, möge auch während seines pädagogischen Berufes nicht nachlassen "(2),

sagt Friedrich Meinecke 1918. Er bezeichnet allerdings die Begegnung mit den Zeugen der Vergangenheit

1) Vergl. Prüfungsarbeiten im Staatsarchiv Münster. Bei der Suche nach entsprechenden Staatsarbeiten fand ich leider nur wenige Arbeiten zum Fach Geschichte, welche ausschließlich von Studentinnen verfaßt worden waren. Aus einigen Titeln und Abhandlungen läßt sich durchaus eine Konfrontation der Studenten mit historischen Quellen belegen. Vergl. Maria Wotton: Welchen Anteil hatte der brandenburgische Staatsmann Graf Johann von Sayn-Wittgenstein an der Politik - besonders der schwedischen - des Großen Kurfürsten? Aktenmäßig darzustellen. Münster 1901 (76 S.), Reg. Staatsarbeiten MST 323; Johanna Schulte: Die Wahl des Alfons von Kastilien und des Richard Cornwalls nach den Quellen unter Berücksichtigung der neueren Untersuchungen über die Kaiserwahl. Münster 1912 (73 S.), o.Reg.Nr.; Martha Rincklage: Die Beziehungen der kurbrandenburgischen Politik zur kaiserlichen auf dem westfälischen Friedenskongreß. Aktenmäßig darzustellen. Münster 1903 (78 S.), Reg. Staatsarbeiten MST 205; Maria Sasse: Otto des Großen burgundische Heirat, mit Würdigung der Quellen. Münster 1903, Reg. Staatsarbeiten MST 3.
M.E. bedarf das sich hier andeutende Phänomen einer gesonderten Untersuchung, die den Hochschulunterricht zu analysieren und auf seine fachdidaktische Relevanz hin zu erforschen hätte.

2) Friedrich Meinecke: Die Bedeutung der geschichtlichen Welt und des Geschichtsunterrichtes für die Bildung der Einzelpersönlichkeit. In: Geschichtliche Abende, Berlin 1918 S. 35. Wiederabdruck des Aufsatzes unter dem Titel:Persönlichkeit und geschicht-

als "persönliche Liebhaberei"[1], so daß mehr oder weniger das Methodenbewußtsein der Geschichtslehrer für den Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht den Ausschlag gibt.

6. Quellenbenutzung unter dem Einfluß geisteswissenschaftlicher Didaktik und geschichtswissenschaftlicher Methodik

Der Zusammenbruch des Kaiserreiches und die Umgestaltung der Staatsform brachte zwangsläufig auch eine Neuorientierung auf allen Gebieten des Schulwesens mit sich. Die Geschichte errang eine zentrale Stellung als nationales Bildungsmittel, deren Grundkategorien "Volk und Volkserlebnis von der Volksschule aus in die Zielvorstellungen für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen"[2] eindrangen. Da die Lehrinhalte des bisherigen Geschichtsunterrichtes kaum den weltanschaulichen Voraussetzungen der neuen Staatsform entsprachen, mußten diese zunächst einer Revision unterzogen werden. Laut Verfügung vom 18.1. 1901 sollte aus den Lehrbüchern alles eliminiert werden, was "zur Verherrlichung der Dynastie und des bisherigen Staatsgedankens bestimmt"[3] gewesen war. Demzufolge besaßen die alten Geschichtsbücher keine Relevanz mehr für den neuen Geschichtsunterricht, jedoch noch bis 1926 behalf man sich aufgrund des Fehlens neuer und brauchbarer Bücher "vielfach böswillig und gut-

---

liche Welt.In:Friedrich Meinecke:Werke.Hrsg. im Auftrag des Friedrich Meinecke Instituts der Freien Universität Berlin von Hans Herzfeld,Karl Hinrichs, Walther Hofer,Stuttgart-München-Darmstadt Bd.1-8 1957 - 1969,hier Bd.4:Zur Theorie und Philosophie der Geschichte.Hrsg. und eingeleitet von Eberhard Kessel.Stuttgart 1959 S. 3o - 6o

1) ebd.

2) Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts.Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig-Berlin 1926 S.73

3) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung Berlin 1919 S.6o1

willig mit den Büchern der Vergangenheit"[1]. Es war nach den Untersuchungen Kaweraus "ein vollendetes Chaos, ein Sich-Behelfen von einem Tag auf den anderen"[2]. Um nicht gegen die Anforderungen, die an die neuen Geschichtsbücher gestellt wurden, zu verstoßen, erschienen zunächst synoptische Tabellen[3], später überarbeitete Neuauflagen, die trotz der Überarbeitungen "alten Geistes und alten trockenen Stils"[4] waren. Mit den Richtlinien von 1925, die mit Beginn des Schuljahres 1925/26 in Kraft traten, wurde dem Geschichtsunterricht vor allem die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung übertragen. Zwar wurde die Staatsbürgerkunde einerseits zum Bildungsprinzip erklärt, "das alle Fächer durchdringen sollte"[5], jedoch wurde sie andererseits nach "der stoff-

---

1) Siegfried Kawerau: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927 S. 5

2) ebd.

3) Vergl.: Siegfried Kawerau: Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeitsunterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Fritz Ausländer, Heinrich Reintjes und Fritz Wuessing. Berlin 1921
Ferner: Ulrich Peters und Paul Wetzel: Vergleichende Zeittafeln zur deutschen Geschichte. 3. Auflg. Frankfurt 1925

4) Siegfried Kawerau a.a.O. S. 123. Kaweraus Urteil bezieht sich hier auf das Geschichtsbuch von Harry Bretschneider: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. Neue Bearbeitung, Halle 1924. Unter diese Kategorie von Geschichtsbüchern fallen aber auch: Eduard Ebner: Geschichte der Neuzeit. 8. Aufl. Nürnberg 1920;
Walter Opitz: Tatsachen der Geschichte, ein einheitliches Grund- und Hilfsbuch. Leipzig 1925;
Albert Henche: Geschichte in Tatsachen. Breslau 1924.

5) Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens vom 6. April 1925. In: Zentralblatt 1925 Heft 8. Neue Ausgabe, besorgt von Hans Richert Berlin 1927 S. 49

lichen Seite wesentlich dem Geschichtsunterricht"[1] zugeordnet. Dem neuen Fach "Geschichte und Staatsbürgerkunde" lag eine Vielzahl von Zielvorstellungen zugrunde. Es gehörte zu seinem Aufgabenbereich, den jungen Menschen"wurzelfest im Heimatboden, im deutschen Volkstum und im Staate zu machen"[2], politisches Verantwortungsgefühl zu wecken und den geschichtlichen Sinn zu schulen. Darüber hinaus hatte es die Rechtserziehung zu pflegen, auf philosophische Gründfragen einzugehen und die staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Einrichtungen sowie den "ganzen Reichtum der Kultur" dem Schüler nahezubringen.[3] Aufgrund der Vielzahl der Zielsetzungen vor allem im kulturellen Bereich wurde der Geschichtsunterricht eng mit den "kulturkundlichen Fächern", vor allem mit dem Deutschunterricht gekoppelt. "Viele Stoffe", so betonen die Richtlinien, "müssen zwischen dem Deutschunterricht und dem Geschichtsunterricht geteilt werden."[4] Im Rahmen des deutschkundlichen Geschichtsunterrichtes hatten dann auch die "Quellen im Schulsinn" ihren legitimierten Platz. Zu dieser Art von Quellen zählten

> "neben Urkunden auch Biographien, Reisebeschreibungen (alles möglichst nicht zu bruchstückhaft), Gedichte, Novellen, Romane und Dramen kulturgeschichtlichen Inhalts und Abschnitte aus bedeutenden Geschichtswerken."(5)

---

1) Richtlinien a.a.O.S.49,ähnlich S.49
Paul Rühlmann, Ernst Bernheim, Hans Helmolt und eine Reihe weiterer namhafter Historiker hatten empfohlen, Geschichte und Staatsbürgerkunde nicht fest miteinander zu koppeln, da "Politik auf historischer Grundlage" keine geeignete Basis für eine staatsbürgerliche Erziehung sei. Vergl. Paul Rühlmann: Die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung im Verfassungsausschuß. In: Vergangenheit und Gegenwart, 15. Jg. Leipzig-Berlin 1919 S. 11o-111. In Art 148 der Weimarer Verfassung war diese Empfehlung berücksichtigt worden. Hier heißt es: "Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen."

2) Richtlinien S. 164

3) Vergl. Richtlinien S. 165-173

4) ebd. S. 16o. Nach den Richtlinien sollten z. B. der Sachsenspiegel und der Schwabenspiegel im Deutschunterricht behandelt werden.

5) ebd. S. 169

Damit wurde zwar zum erstenmal in einer amtlichen Verfügung auf den Einsatz von Quellen verwiesen, jedoch wurde der Begriff so weit gefaßt, daß man unbedenklich jede geschichtliche Dichtung als historische Quelle bezeichnnen konnte. Somit wurde also der Deutschunterricht ganz speziell dazu qualifiziert,historische Bildung zu vermitteln.
Methodisch gesehen sollte der Geschichtsunterricht nach arbeitsunterrichtlichen Prinzipien gestaltet werden, d.h. der Lehrervortrag verlor seine dominierende Stellung, und der Schülerfrage sowie der "Beherrschung einfacher wissenschaftlicher Techniken"[1] wurde ein bevorzugter Platz eingeräumt. Diese Richtlinien boten aufgrund ihrer methodischen Vorschläge und ihres weiten Feldes an Zielsetzungen, die häufig gar nicht miteinander in Einklang zu bringen waren, Stoff genug zu theoretischen Erörterungen, bei denen die kontroversen Auffassungen oft hart aufeinanderprallten. Man begann, den Geschichtsunterricht entweder einseitig vom didaktischen oder methodischen Standpunkt aus zu sehen, wobei meist übersehen wurde, daß eines das andere nicht ausschließt.
Unter dem Einfluß geisteswissenschaftlicher Pädagogik rückte die Methode "zunächst an die zweite Stelle"[2]. Im Zentrum der Diskussion stand die Didaktik, die nach den Worten Erich Wenigers " erst in schüchternen Anfängen" [3] vorhanden war. Gerade der Geschichtsunterricht schien hier das geeignete Objekt zu sein, die Ansatzpunkte für den Ausbau einer bildungstheoretischen Didaktik zu liefern , denn kein an-

---

1) Richtlinien S, 101
2) Erich Weniger a.a.O.S.1
3) ebd. Vergl. auch Erich Weniger: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichtes. In: GWU jg.2 1952 S. 65 - 69. Nach den Ausführungen Wenigers bestand auch 1952 noch keine Klarheit über die Begriffe 'Methodik' und 'Didaktik'. Sie wurden immer noch - wie der Autor feststellte - häufig ohne Unterscheidung gebraucht.

deres Fach ließ

> "den Zusammenhang zwischen den pädagogischen Ideen, den gesellschaftlichen Zuständen, den Bildungsmächten, die auf die Schule einwirken, der Wissenschaft und der Schulpraxis". (1)

so klar erkennen, wie eben dieses Unterrichtsfach. Ziel der didaktischen Besinnung, die von der Frage ausgeht, "was der Geschichtsunterricht soll"[2], war es, den Bildungswert dieses Faches zu bestimmen. Von großem Einfluß auf die geisteswissenschaftliche Didaktik wurde das schon 1918 erschienene Werk "Geschichte und Leben"[3] von Theodor Litt. Litt betrachtete die Geschichte selbst zwar als Grundkategorie jeder Bildung, spricht dem Geschichtsunterricht aber jeglichen Bildungswert ab. Der Geschichtsunterricht konnte nach seinen Ausführungen nur dann "historisch-genetisches Denken"[4] und somit historische Bildung vermitteln, wenn der Schüler in der Lage war, aus dem historischen "Rohmaterial" -sprich Quellen- den geistigen Prozeß der Formung dieses Materials vorzunehmen. Das aber sei nicht möglich, betont Litt, da dem Schüler niemals "die lückenlose Kenntnis der Einzelelemente, aus denen sich das historische Objekt zusammensetzt"[5], zur Verfügung stehe. Folgerichtig ist der Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht kaum von Wert für die Bildung, da diese immer nur

---

1) Erich Weniger: Grundlagen... S. 6
2) Erich Weniger: Didaktik und Methodik S. 66
3) Theodor Litt: Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Berlin-Leipzig 1918
4) Theodor Litt a.a.O. S. 19o
5) ebd. S. 191. Auf Seite 189 stellt Litt fest, daß "jede quantitative Verminderung des historischen Stoffes sofort auch dessen Qualität und Denkfunktion entscheidend beeinflußt."
Vergl. auch: Theodor Litt: Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. In: Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. 4. Heft Berlin 1918 S. 21. Hier stellt er fest: "Eigentlich gehört zu einem vollen historischen Verstehen die wissende Überschau über die Totalität des historischen Lebens."

"irgendwelche Vorgänge oder Zustände veranschaulichen"[1]. Diese Art von Quellenbenutzung führt nach Litt keinesfalls zum historischen Denken.

> "Sie verlangt von dem Schüler", so betont der Autor, "daß er sich mit lebendiger Phantasie in die Darstellung der Quellen einlebe, verlangt von ihm dieselbe geistige Tätigkeit, die bei Aufnahme einer dichterischen Schöpfung sich ganz gleichartig, nur meist lebhafter, reicher und tiefer entfaltet, weshalb denn auch manchmal historische Romane den hier erstrebten Zweck wesentlich besser erfüllen, denn historische Quellen."(2)

Quellen erziehen nach Litt "statt zu historischem Denken zum historischen Phantasieren"[3]. Der Geschichtsunterricht kann nach den Ausführungen des Autors nur Wissen vermitteln, nicht aber die Denkfunktion des Erkennes in Gang setzen. Diese Aufgabe erfüllt der Sprachunterricht.

> "Wer aber", so konstatiert er, "den Geschichtsunterricht um der durch ihn geübten Denkoperationen willen in den Mittelpunkt der Schulbildung rücken und zu seinen Gunsten den Sprachunterricht zurückdrängen will, der verkennt, daß den Geist bildet nicht wer ihn w i s s e n, sondern wer ihn e r k e n n e n lehrt."(4)

Indem also Litt dem Geschichtsunterricht alle produktiven Erkenntniskräfte abspricht, stellt er diesen an sich in Frage. Sein Vorschlag, Geschichtsunterricht und Sprachunterricht miteinander zu koppeln, kehrt in der Folgezeit vielfach variiert in den Erörterungen zu diesem Unterrichtsfach wieder. Historische Quellen werden ohne begriffliche Unterscheidung einerseits mit Dichtungen geschichtlichen Inhalts dem Deutschunterricht, mit fremdsprachlicher Lektüre dem Fremdsprachenunterricht zugeordnet. Geschichte kann in diesem Zusammenhang mit den Worten Ernst Schnabels demnach "nie mehr sein wollen, als ein dienendes

---

1) Theodor Litt: Geschichte und Leben.S. 19o
2) ebd.
3) ebd. S. 192
4) ebd. S. 199

Glied"[1] im Rahmen des sprachlich-historischen Unterrichts. Historische Bildung, das heißt, "das Gefühl des 'Außermirseins', die Fähigkeit, Fremdes zu verstehen und Werdendes zu erfassen"[2], kann nach Schnabel nur der Sprachunterricht vermitteln, "indem er eine fremde Kultur aus den Quellen erstehen läßt"[3]. Die hermeneutische Erschließung der Quellen im Geschichtsunterricht hält Schnabel für eine Überforderung der Schüler.[4]

Nicht um fremde Kulturen, sondern um die "Lebensentwicklung des deutschen Volksorganismus "[5] geht es Ulrich Peters. Nach seiner Konzeption bedarf es der Konzentration aller deutschkundlichen Fächer, damit die "Zersplitterung des Unterrichtsgutes" [6] verhindert werde. "Wir treiben", sagt er und beruft sich dabei auf Lagarde, "die Jugend von Krippe zu Krippe und lassen sie ein ganzes Proviantmagazin auf ein - mal leer essen."[7] Er vergleicht den Unterricht mit einem Kunsthandwerk und verlangt, daß der Lehrer "die Kunst des Schilderns und Erzählens zu üben (habe) - bis in die Prima hinein!"[8] In seinen späteren Aufsätzen verweist er die Lehrererzählung vorwiegend auf die Unterstufe, während ihm für die Mittelstufe zur

---

1) Franz Schnabel: Über den Geschichtsunterricht in Oberklassen. In: Vergangenheit und Gegenwart. 17. Jg. Berlin-Leipzig 1927 S.23
2) ebd.S.24
3) ebd.
4) Schnabels Position ist im Grunde zwiespältig. Er verweist einerseits auf Mathematiker und Philologen, die ihre Wissenschaft zwar elementarisieren, aber nie popularisieren, andererseits lehnt er eine Elementarisierung der geschichtswissenschaftlichen Methode für den Unterricht ab,wenngleich er betont, daß die Diffamierung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtslehrer auf eben diesen Umstand zurückzuführen sei. Vergl. Franz Schnabel a.a.O.S.3o
5) Ulrich Peters: Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. In: Vergangenheit und Gegenwart.14.Jg. 1924 Ergänzungsheft S.1o1
6) ebd.S.1o6
7) ebd.
8) ebd.S.1o1

Ergänzung doch

> "kleine Schülerhefte, die künstlerisch abgerundetes Quellengut und dichterische Gestaltung der Zeiten und Menschen"(1)

enthalten, angebracht erscheinen. Daneben aber sind immer wieder größere Dichtungen im Unterricht einzusetzen. Auch in der Oberstufe bilden "neben dem Drama vorzugsweise der Roman und die Novelle"[2] die Grundlage der historischen Bildung, wenn auch größere Geschichtswerke und zeitgenössische Quellen gelegentlich die Aufgabe übernehmen, "das Geschehene und Zuständliche zu veranschaulichen und zu beleben"[3].

Grundsätzlich unterscheidet Ulrich Peters sehr wohl zwischen Dichtung und historischer Quelle, jedoch mißt er dieser im Unterricht keine dominierende Stellung zu. Seine Grundposition ergibt sich aus der Trennung von geschichtlicher und geschichtswissenschaftlicher Bildung. In seiner Schrift "Der deutschkundliche Geschichtsunterricht" stellt er fest:

> "Demnach bedeutet geschichtliche Bildung im Bezirk der Schule und des Lebens nur die Fähigkeit, sich in fremde Sinneinheiten einleben zu können, sie zu verstehen. Geschichtswissenschaftliche Bildung ist darüber hinaus die Fähigkeit, diese Sinneinheiten aus den Quellen heraus selbständig darzustellen. Aufgabe der Schule ist nur die Vermittlung geschichtlicher Bildung, die Vermittlung geschichtswissenschaftlicher Bildung ist Aufgabe der Hochschule."(4)

---

1) Ulrich Peters: Geschichtlicher Arbeitsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. 15. Jg. 1925 S. 225. Vergl. auch Ulrich Peters: Geschichtlicher Arbeitsunterricht. In: Handbuch des Arbeitsunterrichtes für höhere Schulen. Hrsg. Fr. A. Jungblut Frankfurt a/Main 1925 S. 17. Ferner Ulrich Peters: Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. In: Handbuch des Unterrichts an höheren Schulen. Hrsg. Karl Roller, Heinrich Weinstock, Paul Zühlke. Frankfurt a/Main 1928 S. 113

2) Ulrich Peters: Geschichtlicher Arbeitsunterricht S. 23o. Vergl. auch Ludo Hartmann, Nikolaus Henningsen: Der neue Geschichtsunterricht. Berlin 1921 S. 23. Die Autoren stellen hier fest:"Der historische Roman wird also im künftigen Geschichtsunterricht eine beachtenswertere Rolle spielen als früher, wo man ihn wegen mangelnder historischer Zuverlässigkeit gering einschätzte."

3) ebd. S. 233

4) Ulrich Peters: Der deutschkundliche Geschichtsunterricht. Grundlegung und Zielsetzung. Erfurt 1928 S. 12

Das Einleben in "fremde Sinneinheiten" und"die Einheit der Zeit auf eine Formel zu bringen"[1], billigen der Dichtung im Unterricht eine bevorzugte Stellung zu. Es geht Peters um die "geschichtliche Wahrheit"[2], nicht um "die geschichtliche Wirklichkeit"[3], und jene offenbart sich eben aufgrund der kulturpsychologischen Überzeugung des Autors in Dichtungen am deutlichsten.[4] Tatsachen, die mit geschichtlicher Wirklichkeit gleichzusetzen sind, sind den Zeittafeln oder synoptischen Tabellen zu entnehmen.

> "Die Erschließung des Tatbestandes aus Quellen", sagt er, "wird nur ganz selten einmal, wenn die Dinge klar und einfach liegen, die Klasse beschäftigen dürfen."(5)

Grundsätzlich aber hält Peters diese Arbeiten für überflüssig, denn

> "sie verschlingen viel Zeit, und ihr Bildungswert steht in keinem annehmbaren Verhältnis zu dem Zeitaufwand, den sie erfordern."(6)

Der Geschichtslehrer, der seinen Unterricht im Sinne Ulrich Peters'konzipiert, muß sich seiner geschichtsphilosophischen Position bewußt sein, einer Position, "die Geschichte als seelische Vorgänge faßt und sie

---

1) Ulrich Peters: Geschichtlicher Arbeitsunterricht S. 231
2) ebd. S. 224
3) ebd.
4) Ein Katalog der einzusetzenden Dichtungen, zusammengestellt von Hans Westerburg, weist vor allem epische und dramatische Werke des 19. Jahrhunderts auf.Westerburg, der diese Werke unter Peters' Mitwirkung zusammengestellt hat, ist der Meinung, daß diese Werke "wegen ihrer malerischen Art dem geschichtlichen Sehen und Sinnen am weitesten" entgegenkommen. Die Aufzählung solcher "geeigneter Werke" umfaßt 47 Seiten. Vergl. Hans Westerburg: Dichtung im Geschichtsunterricht. In: Ulrich Peters: Methodik des Geschichtsunterrichts. S. 218ff. Vergl. dagegen Friedrich Lammert: Grundlinien der Methodik des Geschichtsunterrichts: Ziele und Wege des Geschichtsunterrichts. In: Monatszeitschrift für höhere Schulen 1927 S.123.Lammert betont hier: "Keinesfalls ist es angängig, ein Dichtwerk, das nicht den betreffenden Ereignissen etwa zeitgenössisch ist, als Primärquelle zu benutzen."
5) Ulrich Peters: Methodik des Geschichtsunterrichts S. 15o
6) ebd.

kulturpsychologisch zu deuten sucht"[1].

Das methodische Nebeneinander von Dichtung und historischer Quelle führte in der Folgezeit zu nicht unerheblichen Begriffsverwirrungen. Wenn in den verschiedenen einschlägigen Zeitschriften von Quellen gesprochen wird, ist nicht immer eindeutig, ob damit nun historische Quellen, Geschichtsdarstellungen oder im Extremfall sogar Dichtungen gemeint sind. Nach den Ausführungen Hasselmanns scheint allerdings die Dichtung keine reelle Chance gehabt zu haben, die Funktion einer historischen Quelle zu übernehmen, denn er bedauert, daß viele Autoren

> "zu zähe am alten Wortsinn 'Quelle' festhalten und die Quellen im Schulsinn sich nicht gegen die vornehmere Tradition der wissenschaftlichen Quellen durchsetzen können."(2)

Gegen die mißbräuchliche Verwendung von Dichtungen als historische Quelle wenden sich vor allem jene Autoren, welche in Anlehnung an die Geschichtswissenschaft den Einsatz der Quelle befürworten. In der Zeitschrift "Vergangenheit und Gegenwart"erscheinen immer wieder Aufsätze, die sich mit der aufgeworfenen Problematik beschäftigen. Hierbei spielen vor allem terminologische Fragen eine große Rolle.

Die Termini "illustrativ" und"heuristisch" führten, nachdem sie von Fritz Friedrich[3] in die Diskussion eingebracht worden waren, wiederum zu neuen "Problemverwirrungen". Ernst Wilmanns ist der Meinung, daß hier ein "noch ungeklärtes methodisches Problem"[4] vorliegt. Wilmanns untersucht die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung geschichtswissenschaftlicher Methoden auf den Geschichtsunterricht und kommt zu

---

1) Ulrich Peters: Geschichtlicher Arbeitsunterricht. S. 219

2) Karl Berend Hasselmann: Grundsätze und Beispiele der Quellenlektüre im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. Leipzig und Berlin 1929 S. 260

3) Vergl. Fritz Friedrich: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts.2. Aufl. Berlin 1920, S. 35f.

4) Ernst Wilmanns: Die Verwendbarkeit der Quellen im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. Berlin und Leipzig 1927 S. 149

folgender Feststellung:

> "Nicht kann der Schüler die Auswahl der Quellen treffen; nicht kann er wissenschaftliche Quellenkritik treiben als höchstens in ganz besonders günstigen Fällen; nicht kann er Quellen bearbeiten, ohne daß ihm die Richtung für seine Arbeit gegeben wird. Wohl aber kann er unter dieser Einschränkung Quellen benutzen, um einen bereits bekannten Tatbestand zu veranschaulichen; um eine über den Tatbestand hinausgehende, ergänzende geschichtliche Erkenntnis zu gewinnen; um einen neuen Tatbestand unmittelbar aus den Quellen zu entwickeln."(1)

Mit diesen Ausführungen gesteht der Autor der Quelle mehr als nur eine illustrative Funktion zu. Sie hat in bestimmten Grenzen "heuristischen"[2] Charakter, wenn man darunter - wie Bathge es formuliert - "das Findenlassen aus Quellen"[3] versteht. Die Bezeichnung "heuristische Quellenbenutzung" war in Anlehnung an den geschichtswissenschaftlichen Terminus "Heuristik" entstanden, ohne aber mit demselben identisch zu sein.[4] Bei der Verwendung von Quellen in Geschichtsunterricht sollten ja nicht geschichtswissenschaftliche Methoden kopiert werden, sondern die Arbeit mit Quellen sollte sich lediglich an jene anlehnen.

> "Die Schüler sollen schwimmen lernen", sagt Bathge, "nicht frei (das kann nur der Forscher), sondern an der Leine des Lehrers, der diese oft anziehen muß, sie mit der Zeit aber auch locker lassen darf."(5)

---

1) Ernst Wilmanns a.a.O. S. 163
2) Gegen die in diesem Sinne "heuristische" Quellenbenutzung wenden sich vor allem die Geschichtslehrer von Hannover. Vergl. Deutsches Philologenblatt 1925 S. 494
3) Walter Bathge: Zur Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart. Berlin und Leipzig 1927 S. 486
4) Nach Droysen wird unter Heuristik das Finden der Quellen an sich verstanden, nach Bernheim, auf dessen Lehrbuch von den genannten Autoren immer wieder hingewiesen wird, das Finden der Quellen sowie die methodische Verarbeitung zu historischem Wissen. Vergl. Ernst Bernheim a.a.O. S. 259
5) Walter Bathge a.a.O. S. 493

Aus unterrichtspraktischen Erwägungen schlägt der Autor für die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht folgende Terminologie vor:

1. Illustrierende Quellenbenutzung,
2. begründende (rechtfertigende)Quellenbenutzung,
3. demonstrierende Quellenbenutzung,
4. heuristische Quellenbenutzung,
5. echte wissenschaftliche Quellenbenutzung,
6. symptomatische (phänomenologische, eidetische) Quellenbenutzung.[1)]

Diese differenzierte begriffliche Unterscheidung errang für die Methodik der Quellenbenutzung keine große Bedeutung. Bathge selbst empfiehlt die

"h e u r i s t i s c h e Q u e l l e n b e n u t z u n g , u m d i e l e b e n s w i c h t i g e n F u n k t i o n e n z u w e c k e n , d i e b e i d e r w i s s e n s c h a f t l i c h e n A r b e i t d e s H i s t o r i k e r s i n A u s ü b u n g k o m m e n , so etwa das Verstehen in seinen verschiedenen Varianten, die Gabe der Kombination (Verknüpfungsgabe, wissenschaftliche Phantasie), kritische Besonnenheit, die vor naiver Leichtgläubigkeit schützen mag, aber auch vor unbegründeter Zweifelsucht."(2)

Ernsthafter Widerstand wurde dem Einsatz von Quellen vor allem in der Oberstufe der Gymnasien kaum noch entgegengesetzt.Im Bereich der Mittelstufe jedoch hielt man ihren Einsatz für ein Sakrileg an der Wissenschaft. Kumsteller drückt diese Auffassung mit folgenden Wor-

---

1) Vergl. Walter Bathge a.a.O.S.487-49o. Unter illustrierender Quellenbenutzung versteht Bathge den Einsatz von Quellen zur "Belebung und Veranschaulichung des auf andere Weise Gewonnenen".Bei der begründenden Quellenbenutzung soll die Quelle " das Gelesene oder Gesagte gegen den Zweifel des Aufnehmenden sicherstellen". Demonstrierend werden Quellen eingesetzt, wenn der Lehrer den Stoff anhand einer Quelle entwickelt, "wobei er die Schüler zu reger Mitarbeit anregen kann", während bei der heuristischen Quellenbenutzung die Quelle den "Ausgangspunkt für die Tätigkeit des Schülers" bildet. Bei einfachen Quellenverhältnissen soll in der Oberstufe die Quelle unter geschichtswissenschaftlichen Prinzipien erschlossen werden. Unter symptomatischer Quellenbenutzung versteht Bathge "das Fahnden nach charakteristischen Symptomen für den Zeit- oder Volksgeist".

2) ebd.S.5o1/5o2 (Sperrung im Original)

ten aus:

"Wir haben viel zu große Ehrfurcht vor der Wissenschaft und ihren Problemen, als daß wir von ihnen im Zusammenhang mit der Mittelstufe reden."(1)

Kumsteller lehnt Quellen aber nicht nur im Interesse der Wissenschaft ab, sondern viel mehr darum, weil er befürchtet, daß sie dem Schüler " in den weitaus meisten Fällen trocken und öde erscheinen"[2]. Er hält die Lehrererzählung für das geeignete Mittel, Interesse zu wecken und Anschauung zu vermitteln. In dem von ihm herausgegebenen Geschichtsbuch[3] werden folgerichtig Quellen zu phantasievollen Bildern gestaltet oder aber, wenn sie schon zitiert werden, in die Sprache der Kinder umgeformt, wobei sowohl Personen als auch Gespräche erfunden werden.

Der Autor ist der Überzeugung:

"Eine richtig angelegte Schilderung der Schlacht bei Marathon durch den Lehrer zündet mehr als die Schilderung bei Herodot, eine richtig angelegte Schilderung des Lebens der alten Germanen in der Sprache unserer Tage wirkt lebendiger als die Darstellung bei Cäsar oder Tacitus."(4)

Die Kumstellerschen Geschichtsbücher sowie andere Unterrichtswerke gleicher Provenienz[5] erreichten zwar innerhalb weniger Jahre eine hohe Auflagenziffer ,

---

1) Bernhard Kumsteller: Nochmals: Anschaulicher Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 1929 S.352
2) ebd. S.351
3) Vergl. Bernhard Kumsteller, Ulrich Haache, Benno Schneider: Geschichtsunterricht für die deutsche Jugend. Mittelstufe, 14.Aufl. Leipzig 1925. In der 1928 erscheinenden 28.Aufl. revidiert Kumsteller seine Auffassung und eliminiert aus den Darstellungen die erfundenen Personen und Gespräche.Sein Geschichtswerk für die Oberstufe,das 1928 in der 3. Aufl. erscheint,enthält keine phantasievollen Darstellungen, aber auch keine Quellen.
4) Bernhard Kumsteller: Nochmals: Anschaulicher Geschichtsunterricht S.351
5) Vergl. Heinrich Konrad Stein:Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. Neubearbeitung von Johann Brüggemann,Friedrich Leonard und Rudolf Schulze. 26. verbesserte Aufl. Paderborn 1929; Martin Mertens: Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.Völlig neu bearbeitet von Josef Bissinger,Wilhelm Hüttermann und Franz Körholz. 3 Tle. 17.u.18.Aufl. Freiburg i.Br.1926

aber sie entsprachen weder arbeitsunterrichtlichen Prinzipien noch der Forderung nach Wissenschaftlichkeit. Diesen Anforderungen suchten die Autoren neu erscheinender Geschichtsbücher dadurch zu genügen, daß sie Zitate und mehr oder weniger lange Passagen aus Quellenschriften in den darstellenden Text einstreuten[1], wobei die oft auf ein Minimum reduzierten Quellenhäppchen lediglich der Illustration dienten.
Da umfangreiche Quellensammlungen für die Hand der Schüler aufgrund der kritischen wirtschaftlichen Situation meist zu kostspielig waren, erlangten vor allem Quellenhefte[2], wie sie u.a. vom Verlag Teubner ediert wurden, immens an Bedeutung. Diese Quellenhefte wurden vorwiegend von jenen Geschichtslehrern im Unterricht eingesetzt, die als "fröhliche Sünder"[3] gegen den ausschließlich illustrativen Einsatz von Quellen Stellung bezogen.
Trotz aller methodischen Abhandlungen über die Funktion der Quelle im Geschichtsunterricht bestand nach Wilmanns immer noch eine "nicht geringe Unklarheit"[4] bezüglich ihres Einsatzes in der Schule. Aus diesem Grunde gab der Autor unter Mitwirkung namhafter Didaktiker 1932 eine Methodik der Quellenbenutzung heraus, die in starker Anlehnung an geschichtswissenschaftliche Prinzipien die vielfältigen Verwendungsmöglichkei-

---

1) Vergl. Teubners geschichtliches Unterrichtswerk von Theodor Steudel, Hanna von Pestalozzi, Hermann Pinniw und Ernst Wilmanns. 4Tle. Berlin-Leipzig 1926/27; Hans Philipp, Richard Neumann: Bausteine für den Geschichtsunterricht. 2Bde. Leipzig 1925; Albert Maier, Ludwig Schirmeyer: Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 3Bde. Frankfurt 1926
2) Neben der Teubnerschen Quellensammlung für höhere Schulen, Hrsg. Lambeck und Rühlmann, wären hier noch zu erwähnen: Lateinische Quellen des deutschen Mittelalters. Hrsg. Peters, Wetzel und Neumann. Verlag Diesterweg, Frankfurt a.Main; Schwannsche Sammlung geschichtlicher Quellenschriften für den Unterricht, Düsseldorf; Voigtländer Quellenbücher, Leipzig
3) Ernst Wilmanns a.a.O.S.163
4) Ernst Wilmanns: Die Quelle im Geschichtsunterricht. Lehrbuch zu Teubners Quellensammlung. Leipzig-Berlin 1932 S.III

ten der Quelle im Geschichtsunterricht aufzeigt.[1] Die didaktischen Intentionen dieser Methodik sind nicht aus sachfremden Überlegungen moralisch- ethischer oder politischer Art deduziert[2], sondern auf die Erziehung zum historisch-wissenschaftlichen Denken gerichtet. Aus diesem Grunde muß der Schüler im Rahmen seiner begrenzten Denkfähigkeit auch mit der Quellenkritik konfrontiert werden. Der Lehrer sollte zwar - wie Wilmanns ausführt - die Auswahl der Quellen vornehmen und so eine bestimmte Vorentscheidung treffen, aber das gebotene Material sollte dem Schüler die Möglichkeit zur Überprüfung der historischen Wahrheit eröffnen. Seine im Grunde hohen Anforderungen an Lehrer und Schüler formuliert Wilmanns folgendermaßen:

> "Damit die Arbeit an Quellen zu kritischem Denken führt, müssen die Texte mindestens für den Lehrer, möglichst auch für den Schüler auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfbar sein. Auch eine sorgfältig vorbereitete Auswahl macht daher die Zufügung eines kritischen Apparates nicht überflüssig. Er muß in der Beschränkung wenigstens vorhanden sein, daß der Schüler bei seiner Arbeit über die notwendigen Anhalte und Hinweise verfügt und die Richtigkeit seiner Ergebnisse feststellen kann."(3)

Wilmanns ist keinesfalls der Meinung, daß sich der ganze Geschichtsunterricht auf der Basis von Quellen aufzubauen habe. Er ist aber aufgrund der schulpraktischen Erprobung seiner methodischen Vorschläge

---

1) Vergl. folgende Aufsätze in Wilmanns' Sammelband: W. Zilles: Zur Erarbeitung einer Einzeltatsache aus einer Einzelquelle; Ernst Wilmanns: Zur Erarbeitung einer Einzeltatsache aus mehreren Quellen; W. Schmidt: Zur Behandlung eines Zeitabschnitts aufgrund von Quellen; F. Anders: Zur Behandlung eines ideengeschichtlichen Zusammenhangs aufgrund von Quellen. J. Diemert: Historische Problematik aufgrund der Quellenlektüre.

2) Vergl. dazu Ernst Wilmanns: Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methodik. Stuttgart 1949 S.2o1. Nach einer ktitischen Analyse didaktischer Zielsetzungen stellt Wilmanns fest, man stehe hier vor der "eigentümlichen Tatsache, daß der Schüler, wenn er Geschichte lernt, eigentlich etwas anderes lernen sollte als Geschichte."

3) Ernst Wilmanns, Die Quelle im Geschichtsunterricht S.318

der Überzeugung,

"daß die Quelle, einmal in die Praxis des Unterrichts eingeführt, diese auch in Abschnitten beeinflußt, die ohne Quellen behandelt werden."(1)

Das heißt, daß der Schüler aufgrund seiner Erfahrung mit der quellenkritischen Methode auch gegenüber darstellenden Texten eine kritische Haltung einnimmt.

Der Versuch Ernst Wilmanns, unter größtmöglicher Annäherung an die geschichtswissenschaftliche Methode Quellen in den Dienst des Unterrichts zu stellen, erfuhr durch die politischen Ereignisse von 1933 und den damit verbundenen stark ideologisch gefärbten Geschichtsunterricht leider einen zu krassen Rückschlag, als daß man nach 1945 ohne weiteres an seine Vorschläge hätte anknüpfen können.

Heute jedoch scheint sich die Problematik um den Einsatz der Quelle im Bereich der höheren Schulen so weit abgeklärt zu haben,[2] daß man einen auf Quellen basierenden Unterricht nicht ausschließlich als "krönende Leistung"[3] betrachtet, sondern daß dieser im Sinne einer Einführung in "Methoden wissenschaftlichen Denkens"[4] zur Selbstverständlichkeit geworden ist.

---

1) Ernst Wilmanns: Die Quelle im Geschichtsunterricht S. IV
2) Vergl. Kap. I.3 dieser Arbeit
3) Wolfgang Lohan, Wolfgang Kleinknecht: Aufgaben und Gestaltung des Geschichtsunterrichts 3. Aufl. Frankfurt 1963 S. 12 und S. 102
4) Rahmenplan zum Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens vom 14. 2. 1959. In: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965 Stuttgart 1966 S. 99

III. Möglichkeiten und Realisierungschancen des Einsatzes historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule

1. Der Geschichtsunterricht in der Volksschule und in den Lehrerseminaren von 18oo - 1872

In der Volksschule," der vielgegängelten,viel regierten,viel eingeschnürten"[1],spielte der Geschichtsunterricht bis weit in das 19. Jahrhundert hinein eine untergeordnete Rolle.
Im Rahmen der gemeinnützigen Kenntnisse hatte Geschichte im Verein mit den anderen Realien die Aufgabe, die in jedem Menschen liegende Fähigkeit ,"verständig,gut und glücklich zu werden"[2],zu entwickeln und zu fördern.Aus diesem Grunde wurden in die Lesebücher kurze Abhandlungen kulturgeschichtlichen Inhalts aufgenommen, die aber in der Regel nur als Schreibvorlagen dienten oder für Leseübungen benutzt wurden.[3]
Spezielle Geschichtsbücher für die Volksschule gab es kaum, oder sie wiesen sich zumindest als solche nicht aus.

---

1) Karl Richter:Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer.Separatabdruck aus der "Sächsischen Schulzeitung".Leipzig 1867 S.4o.Vergl. dazu auch:Das Volksschulwesen im Preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine innere Einrichtung und seine Rechtsverhältnisse sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen.Hrsg.Karl Schneider u.Ernst von Bremen,Berlin 1886

2) Friedrich Dahlmann:Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für die Oberklassen der Elementarschulen. Schwelm 1832 S.294

3) Vergl. M.Philipp Heinrich Haab:Lesestücke über gemeinnützige Gegenstände für den Bedarf der Volksschulen in den letzten zwei Schuljahren.Stuttgart 1823.In der Vorrede,S.III,gibt der Verfasser den Lehrern den Rat,nicht nur"Lese- und Diktierübungen zu veranstalten".Er fordert,daß das Lehrstück "jedesmal nach all seinen Einzelheiten durchgegangen,durch gefragt,auch hin und wieder vom Lehrer erläutert wird".Sieben Seiten sind in diesem Buch unter dem Titel:"Unser deutsches Vaterland,was es in den ältesten Zeiten war und was es geworden ist",der Geschichte vorbehalten.Vergl. ferner Georg Friedrich Seiler:Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann,vornehmlich zum Gebrauch in Stadt-und Landschulen.16.Aufl.Erlangen 181o S.462-485

Den für seine Zeit recht ungewöhnlichen Versuch, ein Geschichtsbuch für "arme Schulkinder und Lehrer"[1] zu schreiben, unternahm 1811 Johann Andreas Christian Löhr. Nach der Meinung des Autors mußte Weltgeschichte auch Elementarschülern vermittelt werden, weil sie voller merkwürdiger Begebenheiten und wichtiger Ereignisse ist, "die jeder vernünftige Mensch zu wissen begehrt"[2]. Die Geschichte

> "weiß viel von den Schicksalen der Völker, von blutigen Kriegen, von trefflichen, von schrecklichen fürchterlichen Menschen. Sie hat so viele Züge von Gewalt, Weisheit und Güte, Tugend und Schändlichkeit aufbewahrt, daß sie eine rechte Lehrmeisterin ist für jeden, der lernen will"(3),

stellt Löhr fest, und deshalb umfaßt sein Lehrbuch, wenn auch in gedrängter Form, die gesamte Weltgeschichte. Weil aber "ausführlich erzählte Bruchstücke aus der Geschichte hierher nicht gehörten, zumal da diese bloß Erzählungen, aber keine Geschichte geben konnten"[4], erhielt das Buch trotz aller gegenteiligen Behauptungen des Autors einen kompendienhaften Charakter.[5] Letztlich aber entsprach dieses Geschichtsbuch mit seinem Konglomerat an Fakten und Namen somit der all-

---

1) Johann Andreas Christian Löhr: Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nötigsten und Gemeinnützigen für den ersten Unterricht. Teil III. Kleine Weltgeschichte für den ersten Anfang beim Haus- und Schulunterricht. Leipzig 1811 S.VI

2) ebd. S.I

3) ebd.

4) ebd. S.VII

5) Eine Analyse des Buches ergibt folgendes Bild: Die Geschichte der Babylonier, Assyrer, Ägypter, Perser, Griechen und Römer umfaßt 7o Seiten, die der Deutschen 15. Es folgen die Geschichte Italiens bis auf die neueste Zeit, die Geschichte der Schweiz, Frankreichs, Englands, Spaniens, der slavischen Völker, der Araber und Mongolen. "Des 18. Jahrhunderts merkwürdige Begebenheiten" bis zur französischen Revolution werden 1o Seiten zugebilligt. Anschließend wird auf je einer Seite Rußland, Hindustan und China behandelt. Den Abschluß bildet die Kirchengeschichte. Den Darstellungen ist eine Zeittafel vorgeschaltet, die mit Adam und Eva beginnt, dem Jahr 1 der Welt, dem Jahr 3983 vor Christi Geburt. Die Sündflut fand demnach um 1656 nach Jahren der Welt, im Jahre 2327 vor Christi Geburt statt. Die Zählung der Weltjahre endet mit Christi Geburt.

gemeinen Auffassung,

> "das es bei der Geschichte vorzüglich aufs Behalten ankommt,daß daher eigene Wiederholungsübungen angestellt werden müssen,daß das alte wahre Wort (dessen Sinn jeder erfassen kann,der es noch nicht versteht) Repetitio est mater studiorum, für dieses Fach des Wissens zweimal wahr ist."(1)

Ob jedoch anhand dieser Weltgeschichte ein wenn auch nur auf Wissensvermittlung ausgerichteter Geschichtsunterricht stattfand,ist unwahrscheinlich,denn einerseits entsprach ein solcher Unterricht in keiner Weise den Lehrplänen der Volksschule,andererseits waren die Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung kaum in der Lage, diesen zusätzlichen Anforderungen gerecht zu werden. Die Lehrerbildung,die sich seit etwa 18o5 in den neu eingerichteten Seminaren vollzog[2],hatte sich einer Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III. gemäß lediglich auf "das Notwendigste zu beschränken"[3].Demnach galt: "Religion,Muttersprache,Schreiben,Rechnen und Gesang sind die Hauptsache."[4]

Das änderte sich in den dreißiger Jahren des 19.Jahrhunderts insofern,als man Geschichte als "wichtiges Bildungsmittel"[5]entdeckte,deren "Erlernung von erheblichem Nutzen"[6]für die Ruhe und Sicherheit des Staates war.Der Geschichtsunterricht sollte nun verhindern:

> "daß ein irregeleiteter Pöbel den unseligen Zwecken politischer Schwärmer - die das Bestehende stürzen wollen,ohne doch Kraft und Geschick zu besitzen,Besseres,für lange Dauer Berechnetes dafür aufzurichten - seine rohen materiellen Kräfte lieh."(7)

Unter diesen eminent politischen Intentionen erlangte vor allem die vaterländische Geschichte eine große Bedeutung.In einem Aufsatz des "Wochenblattes für Ele-

---

1)Johann Andreas Christian Löhr a.a.O.S.IX
2)Vergl. Bruno Gebhardt:Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen.Ein urkundliches Kapitel preußischer Schulgeschichte.Berlin 1896
3)Aus der Kabinettsorder Friedrich Wilhelms III.vom 1o.4.1823.Zit. nach Wilhelm Zimmermann:Der Aufbau des Lehrerbildungs- und Volksschulwesens unter der preußischen Verwaltung von 1814-184o.Köln 1963S.177
4)Ludolf Beckedorff in ders. Hrsg.:Jahrbücher des Preußischen Volksschulwesens.Bd.1 Berlin 1825 S.1o
5)FriedrichDahlmann a.a.O.S.295
6)ebd.
7)ebd. Vorwort

mentarlehrer" schrieb Lucas:

"Weltgeschichte als solche gehört bekanntlich nicht in die Volksschule , aber sie hat Teile , welche auch der Volksschule angehören . Dazu zählt die biblische , die kirchliche und die vaterländische Geschichte."(1)

In den Lehrerseminaren gestand man unter vaterländischen Aspekten nun auch dem Geschichtsunterricht eine gewisse Berechtigung zu.Nach dem von Beckedorff mitgeteilten Lehrplan des Neuwieder Seminars blieb zwar auch weiterhin die Vermittlung der Kulturtechniken und die religiösen Unterweisungen die Hauptsache[2],aber immerhin erhielt nun die Oberklasse in zwei Wochenstunden einen Einblick in die Geschichte.In den Statuten des Seminars sind dafür folgende Weisungen enthalten:

"Der Geschichtsunterricht schließt sich am natürlichsten an die biblische Geschichte des alten Testaments und nachher an die Erzählung der Ausbreitung und Schicksale des Christentums an, worauf sodann mit größter Ausführlichkeit die deutsche und zuletzt die preußische Geschichte behandelt wird. Wenn es bei der allgemeinen Geschichte keineswegs auf den Besitz von mannigfaltigen Namen und Jahreszahlen und noch weniger von einzelnen anekdotenartigen gesammelten Notizen ankommt , sondern nur auf die Hauptübersicht der größeren Epochen, auf Kenntnis des Ganges , den die Bildung der Irrtümer der Menschen im Großen genommen und ein im Ganzen aufgefaßtes Bild der Entwicklung des Menschengeschlechts unter göttlicher Fügungen und ihrer Hemm-

---

1) Heinrich Lucas: Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule.In: Wochenblatt für Elementarlehrer.Hrsg. J.P.Rossel,4.Jg. Nr.1o Aachen 1831 S.150

2) Vergl. Ludolf Beckedorff a.a.O.Bd.6 S.116/117 Demnach bestand das Seminar aus der Elementarklasse,zwei Mittelklassen und einer Oberklasse.Zur Erläuterung des Lehrplans schreibt Beckedorff folgendes:"1) Mit den Leseübungen in den Mittelklassen wird nach Anleitung des Lesebuches (Hempels Volksschulfreund) der Unterricht in den nötigsten Realien verbunden. 2) Der Sachunterricht besteht in der Elementarklasse in Anschauungs-,Denk - und Sprechübungen und Erzählungen und in der Mittelklasse in Sprachübungen. 3) Eigentlicher Schreibunterricht wird in der Elementarklasse nur den geübteren Schülern erteilt;mit allen anderen wird Formlehre und Elementar-(Linear)Zeichnen betrieben."-Vergl. auch Karl Friedrich Hempel:Volksschulfreund.Ein Hilfsbuch zum Lesen,Denken und Lernen.Leipzig 1817.In 48 Paragraphen werden hier"Einige Nachrichten von berühmten alten Völkern und den Deutschen,nebst einigen anderen Merkwürdigkeiten" mitgeteilt.

> nisse und Förderungsmittel; so müssen dagegen in der vaterländischen Geschichte Ereignisse und Charaktere bestimmter herausgehoben und namentlich die Schicksale und Taten des Regentenhauses und der merkwürdigen Nationalerinnerungen in gebührender Klarheit und Genauigkeit dargestellt werden."(1)

Wenn also in den Plänen der Volksschule Geschichte auch nicht als Lehrfach auftrat, so ist doch die Vermutung sicherlich nicht abwegig, daß sich ambitionierte Lehrer dieses Faches in besonderer Weise annahmen. Selbst wenn man davon ausgeht,

> "daß die Lehrer in der Regel mit den Schülern den nämlichen Weg gehen werden, den sie selbst haben nehmen müssen; und gewiß ist, daß sie jenen nicht mehr Kenntnisse beibringen werden, als sie selbst erworben haben",(2)

so scheint angesichts obiger Weisung der Geschichtsunterricht in der Volksschule doch über eine allgemeine Daten- und Faktenvermittlung hinausgegangen zu sein. Eine allgemeingültige Aussage über den erteilten Geschichtsunterricht läßt sich aufgrund der Widersprüchlichkeit der Quellen kaum machen,[3] jedoch läßt sich eindeutig feststellen, daß das Interesse an einer speziell für den Geschichtsunterricht der Volksschule bestimmten Methodik und Didaktik wuchs.

---

1) Ludolf Beckedorff a.a.O. Bd. IV S. 98
2) ebd.
3) Nach einem von Albert Richter mitgeteilten Lehrplan eines sächsischen Landschullehrers aus dem Jahre 1837 entfielen von den 96o Stunden des Lehrkurses für die Oberstufe lediglich 2o auf Geschichte, während für Katechismusunterricht, biblische Geschichte und Religionsgeschichte insgesamt 21o Stunden angesetzt waren. Vergl.:Albert Richter: Methodik des Geschichtsunterrichts der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Carl Kehr: Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichtes, Gotha 1888 S. 116/117. Nicht ganz so desolat scheint die Situation im Kreise Lengerich gewesen zu sein. Nach einem "Verzeichnis der Hand- und Lehrbücher, welche die Lehrer des Inspektionskreises Lengerich vorzugsweise bei Erteilung des Unterrichts benutzen", das auf Weisung der Regierung 1837 von dem Schulinspektor Smend erstellt wurde, dienten in den 28 Schulen dieses Bezirks folgende Bücher zur Vorbereitung auf den Geschichtsunterricht: Vormbaum: Preußisch-brandenburgische Geschichte; Bredow: Merkwürdige Begebenheiten; Kohlrausch: Deutsche Geschichte; Welter: Weltgeschichte. Vergl. Acta Reg. Münster betr. die Lehrbücher und Lehrmittel für Schullehrer, Volksschulen, allgemeine Stadtschulen,höhere Bürgerschulen, 1837. Staatsarchiv Münster Nr. 14 395

Wilhelmi untersucht die "allgemeinen Hindernisse, welche dem Geschichtsvortrag in den Landschulen entgegenwirken"[1] und erkennt als solche:

1. Unwissenheit und Bequemlichkeit vieler Lehrer,
2. Fehlen einer Methodik, d.h. eines systematischen stufenweisen Durchgangs mit Vorkurs,
3. Fehlen von Lehrplänen, die die Grenzen des Lehrstoffes angeben,
4. eine ungenügende Berücksichtigung des Alters der Schüler,
5. Mängel des Vortrags, der selten spannend und dazu angetan ist, "die Wissenschaft gehörig zu ehren und zu würdigen"[2].

Der Verfasser empfiehlt den Lehrern, weniger mit Zahlen zu operieren und dafür von merkwürdigen Begebenheiten zu berichten, die Kopf und Herz der Schüler ansprechen.

Der Vortrag "muß charakteristisch sein"[3] fordert Wilhelmi, und das bedeutet im Sinne des Verfassers, der Lehrer muß sich "in Stimme und Gebärde"[4] dem Erzählten anpassen. Ferner "sei er genau und bestimmt, d.h. er muß sich an die Wahrheit der Erzählung halten"[5]. Der Lehrer sollte zwar von merkwürdigen Begebenheiten berichten, sich aber davor hüten, seinen Vortrag "kindisch" oder "spielend" zu gestalten, da er so "die Vorfahren beleidigt"[6].

> "Wo es sich um Geschichtsunterricht handelt", sagt Wilhelmi, "da kann nur das geschichtliche Wahre erscheinen. Fabeln sind keine Geschichte, auch kein Boden für solche."(7)

Aufgrund unterrichtspraktischer Erfahrungen und "aus

---

1) Wilhelm Wilhelmi: Geschichtsunterricht in Volksschulen. In: Wochenblatt für Elementarlehrer, Hrsg. J.P. Rossel, 4. Jg. Aachen 1831 S. 202
2) Vergl. ebd. S. 203
3) ebd. S. 204
4) ebd.
5) ebd.
6) ebd. S. 206
7) ebd. S. 207

Liebe zur Sache"[1] unternahm acht Jahre später Friedrich Jakobi den Versuch, eine volksschulspezifische Methodik für den Geschichtsunterricht zu konzipieren, da dieser Bereich von den meisten Pädagogen bisher vernachlässigt worden war. "Hier", sagt der Autor, "liegt das Land noch öde und erwartet sehnsuchtsvoll seinen Anbauer und Bepflanzer."[2]
Jakobi teilt die vaterländische Geschichte in drei "Volkszeitalter"[3] ein und empfiehlt in Anlehnung an die Pestalozzischen Forderungen "vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren" [4] einen regressiven Durchgang [5] durch die Geschichte des Vaterlandes. Ausgehend von einer geogrephisch- statistischen Einleitung soll der Lehrer " eine kurze Übersicht der gegenwärtigen politischen Form Deutschlands"[6] geben und dann zu den Ereignissen von 1814/15 zurückschreiten. Es folgt die französische Revolution und ihre Auswirkungen auf Deutschland fortschreitend bis 1815. Anschließend soll der Lehrer etwa folgendermaßen fortfahren:

---

1) Friedrich Jakobi: Grundzüge einer neuen Methodik für den vaterländischen Geschichtsunterricht in deutschen Schulen.Ein Versuch. Nürnberg 1839 S.13
2) ebd. S.1
3) ebd. S.13. Jakobis Einteilung sieht folgendermaßen aus: I. Volkszeitalter: Von dem Bekanntwerden der Germanen bis zur Gründung eines besonderen deutschen Reiches, 113 v.Chr. bis 843 n.Chr.; II.Volkszeitalter: Von der Gründung eines besonderen deutschen Reiches bis zur Auflösung desselben, 843 bis 1806; III. Volkszeitalter: Von der Auflösung des deutschen Reiches bis zu einem späteren,Deutschland umgestaltenden Ereignis, 1805 bis zum Jahre X. Das Jahr "X" sollte jede Generation selbst festsetzen. Diese Volkszeitalter unterteilt Jakobi noch in Perioden, die jeweils einen Zeitraum von 300 Jahren umfassen.
4) ebd. S.30
5) Vergl. auch Friedrich Vormbaum: Das Wissenswerteste aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Für den preußischen Landmann und die ersten Klassen der Landschulen aller Religionsverwandten dargestellt. Minden 1834. Das Buch ist für die Hand der Schüler gedacht. Es beginnt mit dem Kapitel: "Die jetzige Zeit". Das letzte, 13.Kapitel, trägt den Titel:"Die erblichen Markgrafen".
6) Friedrich Jakobi a.a.O.S.19

"Jetzt habt ihr, liebe Kinder, so viel aus der Geschichte gehört, daß ihr wißt, wie unser liebes Vaterland, obwohl unter Gottes Fügung im ganzen zu seinem Heile, seine alte Reichsverfassung verlor, und welche Ströme von Blutes es kostete, nach neun jammervollen Jahren der Erniedrigung und der Not die gegenwärtige würdige, freie Bundesverfassung zu erringen. Seid ihr begierig, in noch frühere Zeiten zurückzugehen, so will ich euch gleich um 3oo Jahre zurückführen, und euch von der Zeit an die wichtigsten Taten und Schicksale Deutschlands schildern."(1)

Allgemeine Kriterien für den Lehrervortrag gibt Jakobi ebensowenig an wie das Material, aus dem der Lehrer notwendigerweise seine Kenntnis schöpfen muß. Er schlägt nur vor, die neueste Zeit nicht so eingehend zu behandeln, da Zeitgenossen historischer Ereignisse zu befangen sind und es ihnen geht

"wie einem, der ein großes Gemälde beschreiben und beurteilen soll, und so nah vor demselben steht, daß er die Leinwand nicht zu überschauen vermag."(2)

Zudem empfiehlt der Autor, alles zu eliminieren, was zur Diskriminierung einzelner deutscher Stämme oder Religionsbekenntnisse beitragen könnte, damit die Volksschule "die Geburtsstätte der Vaterlandsliebe"[3] und nicht "das Grab derselben"[4] werde. Die vorhandenen Lehrbücher[5] lehnt Jakobi mit der Begründung ab,

---

1) Friedrich Jakobi a.a.O. S. 22
2) ebd. S. 29
3) ebd. S. 12
4) ebd.
5) Jakobis Kritik bezieht sich auf folgende Lehrbücher: Ch. Ferdinand Schulze: Historischer Bildersaal, oder Denkwürdigkeiten aus der neueren Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für die gebildeten Stände. Gotha 1837; Georg Ludwig Jerrer: Deutschlands berühmte Männer in einer Reihe historischer Gemälde zur Ermunterung der reiferen Jugend dargestellt. Leipzig 1826; E. Hold: Weltgeschichte für die Jugend bis auf die neuesten Zeiten dargestellt. Leipzig 1814; P.A. Dethier: Gemälde der alten Welt, oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer des Altertums. Leipzig 1836; Chr. Kruse: Historischer Atlas zur Übersicht der Geschichte aller europäischen Staaten von ihrem Ursprunge bis zum Jahre 18oo. Halle und Oldenburg 18o2/18.

sie seien teils zu umfangreich, teils überstiegen die Preise "die Kräfte der Lehrer und Schüler"[1]. Leitfäden hingegen bringen nach der Meinung des Autors zu viel Allgemeines und drängen den Stoff zu sehr zusammen. Im Hinblick auf die Schulpraxis stellt er fest:

> "Wie wenig aber solche dürren Totengerippe, solche in mark- und geistlose Verzeichnisse von Tatsachen, Namen und Jahreszahlen zusammengeschrumpfte Leitfäden nützen, weiß jeder, der durch sie gelehrt hat, und sich abmühen mußte, die Skelette zu bekleiden und ihnen Geist und Leben einzuhauchen."(2)

Jakobis Konzeption beruht einerseits auf einem glühenden Patriotismus, andererseits auf einem beeindruckenden Enthusiasmus für die Geschichte, der er den gleichen Bildungswert zuspricht wie der Religion. Im Vorwort seiner Methodik schreibt er:

> "Wer aber mit der Geschichte einen heiligen Bund schließt; wer gerne an den Leichensteinen untergegangener Geschlechter verweilt, und mit dem Zauberstab der wiedererschaffenden, in Eines bildenden Kraft des Geistes die großen Lebensbilder der Vergangenheit sich in wahrheitsgetreuen Umrissen vor die staunende Seele stellt, der ... bereitet sich ein unaussprechliches Vergnügen , einen fast göttlichen Genuß, indem er, die Schranken der Zeit überschreitend, die Summe von Jahrtausenden in einem Blick überschaut... und so seinem andachtstrunkenen Auge die Fernsicht der Zukunft eröffnet."(3)

---

1) Friedrich Jakobi a.a.O.S.9
2) ebd.
3) ebd. S.1/2. An anderer Stelle bezeichnet Jakobi die Geschichte als "Offenbarerin des göttlichen Waltens, ...Priesterin...,Siegelbewahrerin..., Fackelträgerin der Gegenwart...,Vorausseherin der Zukunft..., und Engel am Markstein, der den Weg zu Gott weist." Für die Bildung gibt es nach den Worten des Autors kein besseres Mittel "als die Geschichte,die in jeder Lehrstunde ein Auferstehungsfest erstorbener Helden und Geschlechter feiert". Diese Wortwahl sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Uranliegen des Verfassers tatsächlich die Geschichte ist. "Dem geschichtlchen Ereignis die religiös - moralische Seite abzugewinnen", gestatter dem Lehrer nur,wenn dieser durchaus nicht darauf zu verzichten können glaubt.Vergl. ebd.S.4 ff.

Diese Zukunft, in der "die Morgenröte des Glücks über Deutschlands Auen"[1] aufgeht, zeigt nach den Prognosen Jakobis ein Großdeutsches Reich "von der Maas bis zur Weichsel, von der Ostsee bis über die Alpen"[2].

Deutlich spiegeln sich in Jakobis Methodik die politischen Wünsche und Zielvorstellungen seiner Zeit wieder, und er scheint an manchen Stellen darüber den fachspezifischen Aspekt vergessen zu haben. Trotzdem enthält diese erste und für lange Zeit einzige ausschließlich für die Volksschule geschriebene Methodik auch brauchbare Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts. Eine starke Resonanz scheint sie aber nicht gefunden zu haben, denn es erfolgte weder eine Neuauflage, noch wird sie in pädagogischen Zeitschriften erwähnt.

Mit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. und der von ihm angestrebten Verbindung von Thron und Altar verstärkten sich die religiösen Tendenzen in der Lehrerbildung und damit zwangsläufig in den Schulen, um so die "unheilvollen Einflüsse des vergifteten Zeitgeistes"[3] zu bannen, die durch eine "verstiegene Bildung"[4] und "irreligiöse Massenweisheiten"[5] nur gefördert wurden.

Auf die "Einpflanzung der religiösen Gesinnung"[6] kommt es an, heißt es 1852 in einem neuen Gesetzentwurf bei von Raumer, und Lorenz Kellner stellt fest:

> "Geschichtsunterricht im gewöhnlichen Sinne des Wortes gehört gar nicht in die Volksschule. Gar manche Lehrer werden durch diese Bezeichnung nur verleitet, ihre Vielwisserei und den Inhalt ihrer Leitfäden mit einer gewissen stolzen Berechtigung

---

1) Friedrich Jakobi a.a.O. S. 39
2) ebd.
3) Aus der Ansprache des Königs an die Konferenz der Seminare von 1848. Zit. nach Gerhard Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte. Göttingen-Berlin-Frankfurt 1961 S. 135
4) ebd.
5) ebd.
6) Zit. nach Gerhard Giese a.a.O. S. 30

an die Kinder zu bringen."(1)
Daß es in dieser Zeit um den Geschichtsunterricht "recht schlecht bestellt"[2] war,geht aus den "Pädagogischen Jahresberichten für Deutschlands Volksschullehrer"hervor. Prange, der Referent für den Bereich Geschichte, führt diesen Tatbestand nicht nur auf die äußeren Schulverhältnisse[3] zurück, sondern verstärkt auf das "private Leben der Beteiligten"[4].
Er kritisiert einerseits "diese Charkter - und Geistesdummheit (denn es ist mehr als bloße Säumigkeit und Arbeitsscheu) bei denen, welche schuldig und verbunden sind, Hand ans Werk zu legen"[5], andererseits das politische Engagement der Lehrer, welche dem "Liberalismus oder Radikalismus"[6] zugeneigt sind,oder aber sich indifferent verhalten. Diese Lehrer versperren nach

---

1) Lorenz Kellner: Pädagogik der Volksschule in Aphorismen.Ein Beitrag zur Belebung der Lehrerkonferenzen und der Berufsliebe.2.Aufl. Essen 1851 S.73/74. Vergl. auch Ludwig Wiese:Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen.Berlin 1886 S.9.Wiese spricht hier von "Verdummung" aufgrund einer Unmenge unnützer Kenntnisse.
2) Wilhelm Prange: Art.Geschichte,in:Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer.Hrsg. Karl Nacke,2.Jg.Leipzig 1847 S.178.Pranges Ausführungen sind nicht identisch mit seiner Abhandlung über die Geschichte in Diesterwegs"Wegweiser".Vergl. Adolph Diesterweg,Hrsg.:Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer.Vierte verbesserte und in der Literatur fortgeführte Aufl. Essen 1851 Bd.2 S.4o-25o
3) Vergl. Wilhelm Prange a.a.O.S.177.Der Autor führt hier folgende Hindernisse an:"Zeitmangel,Armut an Hilfsmitteln,gestörter Schulbesuch,überfüllte Klassen,große Ungleichheit des Bildungsstandpunktes der gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder,Beengung durch vielleicht übelwollende selbstbeschränkte Inspektoren."
4) ebd.S. 178. Vergl. auch Thomas Scheer:Organisation der Volksschule.Leipzig 1847 S.4o.Scheer führt die Schulmüdigkeit der Lehrer auf die vielen Nebenbeschäftigungen zurück,denen sich die Lehrer aufgrund ihres geringen Einkommens zuwenden müssen.Den Lehrern fehlt es nach seinen Ausführungen zwar nicht "an tatkräftigem Streben,aber dasselbe ist nicht auf die Schule,sondern auf andere Gegenstände gerichtet,...auf Landwirtschaft,Schreiberei,Schriftstellerei,Feldmessen,Uhrmacherei,Flachmalen,Musikunterricht u. dergl."
5) Wilhelm Prange a.a.O.S.177
6) ebd.S.188

der Meinung Pranges der Jugend den Weg zu einem "edlen Patriotismus"[1] und zu echt kirchlicher Gesinnung. "Durch anregende Darstellungen aus der biblischen Geschichte"[2] und durch "biographische und monographische Darstellungen aus der vaterländischen Geschichte"[3] könnten jene Mängel durchaus behoben werden.

Die diesen Vorschlägen adäquate Form der Stoffvermittlung ist die Lehrererzählung, die weder in "redseliger Breite"[4] noch in "aphoristischer Brockenhaftigkeit"[5] ausarten darf, sondern die mit einfachen Worten an Herz und Gemüt der Kinder appellieren soll. Kompendien als Basis der Lehrererzählung lehnt der Autor ab, denn diese überlassen meist das Erkennen der Fundamentalidee

> "dem Scharfblick des Lehrers und öffnen dadurch dem Sachunkundigen ein weites Feld vager Vermutungen und hohlen Raisonnements, wodurch nur zu häufig die einzelne Geschichte oder Periode ein ganz anderes Licht bekommt, als sie es in der Tat hat."(6)

Um den Forderungen einer guten Erzählung gerecht zu werden, bedarf es nach Prange sowohl einer "bedächtigen Vorbereitung"[7] als auch guter Vorlagen, da diese Darbietungen sonst aus "salbaderndem Geschwätz"[8] und "kurzweiligen Anekdötchen"[9] besteht.

> "Eine kleine Zahl von 36-4o musterhaft bearbeiteten und danach erzählten G e s c h i c h t e n a u s d e r G e s c h i c h t e kann schon einen trefflichen Grund für Anfänger (L e h r e r und S c h ü l e r) legen helfen." (1o),

stellt er fest.

Obgleich der Autor weder die Intelligenz noch die Arbeitsmoral der Lehrer sonderlich hoch einschätzt, bietet er ihm zur Vorbereitung auf den Geschichtsunterricht nicht weniger als 76 Bücher an, die sich teils

---

1) Wilhelm Prange a.a.O.S.188
2) ebd.S.18o
3) ebd.
4) ebd. S.184
5) ebd.
6) ebd. S.181
7) ebd.S.184
8) ebd.
9) ebd.
1o) ebd. Vergl. auch Wilhelm Prange a.a.O. Bd.6 S.21o. Hier modifiziert er seinen Ausspruch und fordert "Geschichten statt Geschichte". Vergl. auch E.Kappe: Geschichten aus der Geschichte. Mörs 1846

auf den Unterricht auf Gymnasien beziehen,teils so umfangreich sind[1],daß sie sowohl vom Preis als auch vom Inhalt her die Kräfte der Lehrer bei weitem übersteigen.

In Pranges Berichten von 1851 und 1852 fehlt es zwar auch nicht an erheblichen Vorbehalten gegenüber der Lehrerschaft,jedoch scheint sich der desolate Zustand des Geschichtsunterrichtes so weit abgeklärt zu haben, daß der Autor die methodischen Strömungen der letzten Jahre folgendermaßen zusammenfassen kann:

1. In die Schule gehören biographische und monographische Darstellungen.
2. Der gereifte Schüler muß das Walten Gottes in der Geschichte ahnen lernen.
3. In den Anfangsunterricht gehören Sagen und Mythen.
4. Die vaterländische Geschichte steht neben der biblischen und Kirchengeschichte im Vordergrund.
5. Die äußeren Schicksale der Personen und Völker sind vorwiegend zu betrachten.
6. Wo möglich,sind geographische Verhältnisse zu berücksichtigen.
7. Weder subjektive Meinungen noch religiöse Raisonnements oder moralische Quintessenzen haben im Geschichtsunterricht eine Berechtigung.
8. Die Befestigung hat durch gedächtnismäßiges Exerzieren stattzufinden.
9. Die "Umgangsinteressen" der Schüler sind zu beachten.
10. Der Unterricht soll durch wichtige Originalaussprüche und zuweilen durch nationale Dokumente belebt werden.
11. Die nationale geschichtliche Poesie ist wichtiger Bestandteil des Geschichtsunterrichtes.Nationale Feiertage sollen mehr Beachtung finden.
12. Auch in beschränkten Schulverhältnissen soll die vaterländische Geschichte zum festen Bestandteil des Geschichtsunterrichts werden.(2)

Die Forderung,den Geschichtsunterricht durch Originalaussprüche merkwürdiger historischer Persönlichkeiten

---

1) Vergl. Wilhelm Prange a.a.O.S.19o-195.Es werden hier u.a. genannt:Karl von Rotteck:Allgemeine Geschichte, 12 Bde.;F.C.Schlosser:Geschichte des 18.Jahrhunderts, 6 Bde.;J.G.A.Wirth:Deutsche Geschichte,4Bde.

2) Vergl.Wilhelm Prange a.a.O.Jg.1851 S.229-233,Jg. 1852 S.237/38. Als Beispiel für einzusetzende Dokumente nennt Prange den Aufruf Wilhelms III."An mein Volk" aus dem Jahre 1813 und die "Huldigungsreden" Friedrich Wilhelms IV. von 1840

und vaterländische Dokumente zu beleben, hatte schon 1842 Ferdinand Stiehl erhoben.[1] Inzwischen war von Kriebitzsch ein Geschichtsbuch erschienen, das diesen Anforderungen zwar entsprach, sich jedoch nicht ausschließlich auf die vaterländische Geschichte beschränkte.

In der Selbstanzeige seines Buches bezeichnet der Autor das lebendige Wort als"eine Macht"[2],aber er meint damit keineswegs den Lehrervortrag,sondern Aussprüche historischer Personen und Urteile berühmter Historiker über "große Männer und Zeiten"[3] sowie "charakteristische Stellen aus Briefen,Berichten und Schriften"[4]. Für die alte Geschichte hat Kriebitzsch auch Stellen aus "Tacitus, Sueton und Livius angefügt"[5], und er hofft,daß Lehrer und Schüler "an dieser Auffassung und Behandlung Stoff zu weiterem Nachdenken und Forschen, Erholung und Nahrung finden können"[6].

Zur Vervollständigung der historischen Bilder und zur Beleuchtung der Stimmung hat der Autor auch lyrische Gedichte in sein Werk aufgenommen.Daß historische Dramen wegen ihres Umfangs nur in Fußnoten erwähnt werden konnten, bedauert Kriebitzsch außerordentlich.

Über den Wert der Aussprüche und ihre Behandlung äußert sich der Verfasser folgendermaßen:

"Die Volksschule hat nicht Zeit,über historische Dinge zu raisonieren und zu reflektieren...Ein willkommenes Ersatzmittel für die Philosophie der Geschichte mag nun auf niederen Stufen der Bildung das lebendige Wort,der Ausspruch,das Urteil berühmter Zeitgenossen und Geschichtsschreiber über Zeiten und Personen sein.Darin ist Leben,Geist, und der Lehrer hat

---

1) Vergl. Ferdinand Stiehl: Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen.Koblenz 1842

2) Karl Theodor Kriebitzsch: Allgemeine Geschichte in Sprüchen und Gedichten.Für Schule und Haus.Erfurt und Leipzig 185o. Selbstanzeige in:Schulblatt für die Provinz Brandenburg.Berlin 185o S.48o.Das Geschichtsbuch selbst war in keiner deutschen Bibliothek nachzuweisen und auch nicht antiquarisch über den Börsenverein des deutschen Buchhandels zu bekommen.Aus diesem Grunde mußte hier auf die Selbstanzeige zurückgegriffen werden.

3) Karl Theodor Kriebitzsch a.a.O.S.482

4) ebd. 5) ebd. 6) ebd.

nicht zu besorgen,daß sie unaufgenommen und ohne Furcht liegen gelassen werden.Für die Anwendung ist hauptsächlich darauf zu sehen,daß die Sprüche nicht willkürlich nach ungefährem Sinn wiedergegeben werden,sondern wörtlich genau,die goldenen Äpfel in silbernen Schalen,wie man ja nie von dieser Forderung abgeht beim Rezitieren von Bibelsprüchen."(1)

Den methodischen Anweisungen ist zu entnehmen,daß die Sprüche[2] im Unterricht vielfältig verwendbar sind.Sie können gelesen und zu Repetitionen benutzt werden,den "leitenden Faden"[3] für Erzählungen bilden und zu vergleichenden Betrachtungen anregen[4].Der Lehrer kann aber auch zuerst die Geschichte erzählen,wozu dann von den Schülern "ein Wort des Helden als Unterschrift gesucht"[5] wird.Gedichte sollen erst nach der ausführlichen Behandlung eines Themas eingesetzt werden.

Im Gegensatz zu Kriebitzsch will Grube nur die Poesie in den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes gestellt sehen.Sein Geschichtsbuch,das er für die"ärmeren Teile des Volkes"[6] herausgibt,enthält ausschließlich vaterländische Gedichte.Der Autor ist der Meinung,daß nur diese "Begeisterung und Liebe für die Sache der Nation"[7] zu wecken vermögen.

Zwei Jahre später revidiert Grube seine Meinung dahingehend,daß er nun den gleichen Effekt auch Sagen und Erzählungen zuspricht.Diese sollen sich aber nur auf wenige historische Personen beziehen.Der Autor glaubt, daß es besonders für einen propädeutischen Geschichtsunterricht besser sei,

"wenn der Schüler einige tüchtige Kaiser von Angesicht zu Angesicht kennen und lieben lernt,als wenn er die ganze Sippschaft mittelmäßiger Fürsten kennenlernen muß."(8)

---

1)Karl Theodor Kriebitzsch a.a.O.S.485
2)Vergl.ebd.S.480.Kriebitzsch zitiert hier Franz Borgia: "Wie Lämmer haben wir uns eingeschlichen,wie Wölfe werden wir regieren,wie Hunde wird man uns vertreiben"
3) ebd.S.486
4)ebd.Angegeben wird dazu folgender Ausspruch:"Wäre ich nicht Napoleon,so möchte ich Alexander sein."
5)ebd.
6)August Wilhelm Grube:Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten.Ein nationales Lesebuch für die Jugend des deutschen Volkes mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte.Leipzig 1850, Vorwort
7)ebd.
8)August Wilhelm Grube:Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht.Leipzig 1852 S.VI

Dieses Geschichtsbuch für " 9 bis 12-jährige"[1] ist in erster Linie für die unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen gedacht, jedoch sollte es auch in gehobenen Volksschulklassen eingesetzt werden. Ein propädeutischer Geschichtsunterricht - in den Volksschulen sollte er anstelle eines systematischen historischen Unterrichts erteilt werden und in den Fortbildungsschulen zum Abschluß gebracht werden- basiert nach Grubes Meinung am sinnvollsten auf Sagen.

> "Die Sagengeschichte", so konstatiert er, "muß die Ouvertüre, das erste Konzert spielen, dessen Töne mächtig das Gemüt ergreifen und es mit Lust und Liebe zur Geschichte erfüllen."(2)

Aufgrund ihrer "Einheit,Klarheit,Lebendigkeit"[3] und ihrer charakteristischen Anschaulichkeit haben diese nach der Terminologie des Autors "pädagogische Quellen"[4] vom methodischen Standpunkt her gesehen eine weitaus größere Relevanz für den propädeutischen Unterricht als Quellen im wissenschaftlichen Sinne.[5] Um"aus den Geschichten Geschichte"[6] zu lernen, empfiehlt Grube in seinen methodischen Anweisungen, die in seinem Geschichtsbuch enthaltenen Darstellungen nicht nacherzählen zu lassen, sondern sie schriftlich,in Form von " Aufsätzen ",bearbeiten zu lassen,

---

1) August Wilhelm Grube a.a.O.S.V
2) ebd.
3) ebd.
4) ebd.
5) ebd. Grube stellt hier wörtlich fest:"Wer seine Geschichtsbilder für den propädeutischen Geschichtsunterricht aus Raumer oder Ranke oder Böttchers Weltgeschichte in Biographien entnehmen wollte, würde sehr unpädagogisch verfahren."Gemeint sind: Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Übersetzung herausgegeben von Pertz,Grimm Ranke, Ritter u.a. -1850 war der 2.Band erschienen, der u.a. die Geschichtsschreiber der Langobarden, Kaiser Karls Leben von Einhard, Einhards Jahrbücher und die Berichte des Mönchs von St. Gallen enthielt Vergl. dazu auch die Kritik Pranges in "Pädagogischer Jahresbericht" 1851 S.243.Prange stellt hier fest:"Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit kann man Lehrern nicht unbedingt anraten.Das Werk schreitet langsam vor,wird teuer und bringt vieles, was kritisch beurteilt sein will,vieles, was dazu gar nicht zu verwenden ist."
6) August Wilhelm Grube a.a.O.S.VIII

und das heißt im Sinne des Autors,

> "keine Abhandlungen, sondern ausführliche Antworten auf bestimmte Fragen, deren Ausgangspunkt die Vergleichung der ähnlichen oder im Gegensatz stehenden Persönlichkeit ist."(1)

Das Geschichtsbuch von Kriebitzsch und auch die Bücher von Grube waren unter den gegebenen Umständen sowohl aufgrund ihres weltgeschichtlichen Charakters als auch wegen ihres methodischen Anspruchs kaum relevant für den Geschichtsunterricht in der Volksschule, zumal die Lehrer in Anbetracht ihrer "keineswegs durchschnittlich hinreichenden guten Vorkenntnisse"[2] und ihrer seit 1848 in zunehmendem Maße auf elementare Kenntnisse ausgerichteten Ausbildung wenig zur Erteilung eines methodisch durchdachten Geschichtsunterrichts qualifiziert waren.

Wie wenig die Praxis den theoretischen Forderungen entsprach,geht besonders deutlich aus dem "Reskript des Ministers Ladenberg an das Königliche Provinzialschulkollegium in Königsberg vom 31. Oktober 185o"[3] hervor. Dieses Reskript, von Stiehl "aufgrund eingehender Revision sämtlicher Seminarien Preußens" verfaßt, gibt einerseits Aufschluß über den desolaten Zustand des Geschichtsunterrichts in den Seminaren, ist andererseits in seinen Reorganisationsmaßnahmen als Grundkonzeption der Regulative

---

1) August Wilhelm Grube a.a.O. S. VII

2) Wilhelm Prange a.a.O. S. 218. Nach den Ausführungen Pranges scheinen in den Seminaren nur wenige Kandidaten Geschichtsunterricht erhalten zu haben. Er fordert nämlich, daß "nicht bloß e i n i g e der fähigeren Zöglinge, sondern alle" zur Erteilung dieses Unterrichtsfaches zu befähigen seien.

3) Vergl.Ferdinand Stiehl: Meine Stellung zu den drei Preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. Oktober 1854. Eine Flugschrift. Berlin 1872. Stiehl beruft sich in seiner Flugschrift auf dieses Reskript, das "aufgrund eingehender Beratung mit dem Minister entworfen und vom Minister vollzogen wurde". Er weist ausdrücklich darauf hin, daß die Regulative folglich als "Ausdruck der Ladenbergschen Verwaltung" angesehen werden müßten. Ladenberg war aber, ehe das ihm das Konzept des Reskripts vorgelegt werden konnte, aus dem Amt ausgeschieden und durch von Raumer ersetzt worden.

zu betrachten.

Hinsichtlich des praktizierten Geschichtsunterrichtes wird in dem Reskript festgestellt:

> "Als in besonderem Grade in seinen Einrichtungen verfehlt und in seinen Resultaten nicht genügend muß der Geschichtsunterricht in den Seminarien der dortigen Provinz angesehen werden... Was aber besondere, durch den Erfolg nur zu sehr gerechtfertigte Bedenken erregt, ist der Umstand, daß mit Ausnahme des Lehrers N. der Geschichtsunterricht überall Lehrern anvertraut ist, welche nur eine elementarische Bildung besitzen, jedes tiefer gehenden geschichtlichen Studiums und somit der geschichtlichen Bildung und des Urteils sowohl über Tatsachen der Geschichte, als über deren Bedeutung an und für sich und für den vorliegenden Zweck des Seminarunterrichts entbehren."(1)

Dem Bericht zufolge besitzen die Zöglinge des einen Seminars das Lehrbuch von Welter, der Lehrer das von Nösselt, aus welchem er "Notizen" vorliest, während in einem anderen Seminar ein Lehrer die "detailliertesten, zum Teil sehr gewagten Hypothesen über die Urgeschichte, den Zustand der Menschen vor der Sündflut"[2] diktiert und in einer dritten Anstalt der Lehrer

> "dem Unterricht in der preußischen Geschichte fachlich und sachlich so wenig gewachsen ist, daß er das trockene Gerippe von Zahlen, Namen und Tatsachen nur durch das Einflechten von nicht immer wohl angebrachten Anekdoten zu beleben sucht."(3)

Die zur Behebung dieses Dilemmas getroffenen Maßnahmen bezüglich des Geschichtsunterrichtes erscheinen in diesem Zusammenhang eher sinnvoll als reaktionär. Die Anordnungen lassen sich im wesentlichen folgendermaßen zusammenfassen:

1. Kern des Geschichtsunterrichtes ist die deutsche, bzw. die preußische oder Provinzialgeschichte.
2. Weltgeschichte wird nur insofern betrieben, als unentbehrliche Mitteilungen aus ihr an die biblische oder deutsche Geschichte angeschlossen werden.

---

1) Ferdinand Stiehl a.a.O. S. 14
2) Der Titel des Buches ist nicht näher angegeben. M.E. handelt es sich um folgendes Lehrbuch: Friedrich Nösselt: Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. 4. sehr geänderte Aufl. Leipzig 1846
3) Ferdinand Stiehl a.a.O. S. 15

3. Vaterländische Gedenk - und Erinnerungstage sind als Anknüpfungspunkte zu betrachten.
4. Die Zöglinge sind mit den besten Erzeugnissen der vaterländischen Poesie bekannt zu machen.
5. Es ist nach der biographischen Methode zu verfahren.
6. Der Geschichtsunterricht ist ausreichend vorgebildeten und zuverlässigen Männern anzuvertrauen.
7. Kenntnis und Verständnis der vaterländischen Zumüssen als Ziele des Geschichtsunterrichtes betrachtet werden. (1)

Die Regulative von 1854, die nach Stiehls eigenen Worten bereits 1855 von liberalen Kreisen stark angegriffen wurden [2], enthalten diese Anordnungen teils wörtlich, teils werden sie so modifiziert, daß im Extremfall von einem Geschichtsunterricht im eigentlichen Sinne des Wortes kaum noch die Rede sein kann.
Der Unterricht wurde auf "Mitteilungen aus der Vaterlandskunde" reduziert und beschränkte sich auf Erläuterungen entsprechender Abschnitte aus dem Lesebuch.
Es sollte aber nicht ausgeschlossen bleiben,

> "daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Leseunterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens der Lehrer und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüt und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden."(3)

Eine Anhebung des intellektuellen Niveaus war nach Stiehl sowohl für die Elementarschule als auch für die Lehrerbildung abzulehnen. Maßstab für die Lehrerbildung wurden "sämtliche Gegenstände in ihrer Be-

---

1) Vergl. Ferdinand Stiehl a.a.O.S.16
2) Vergl. Ferdinand Stiehl: Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative vom 1.,2. und 3. Oktober 1854.Mit erläuternden Bemerkungen. Berlin 1855.Das Buch enthält auf den Seiten 78-82 einen detaillierten Lehrplan für den Geschichtsunterricht der Seminare. Stiehl weist in dieser Schrift den Vorwurf zurück, daß durch die Regulative "die Lehrerbildung auf ein Minimum, ja unter das gebührende Minimum zurückgedrängt" werde. Ferdinand Stiehl a.a.O.S.9o
3) Aus dem Regulativ vom 3. Oktober 1854, betr. die Elementarschulen. Zit. nach Ludwig von Rönne:Das Unterrichtswesen des Preußischen Staates. Bd.1 Berlin 1855 S.925

schränkung auf die Grenzen der Elementarschule"[1], so daß die Lehrinhalte des Seminarunterrichts mit denen der Volksschule wieder einmal identisch waren. Demzufolge war die Lehrerbildung gleichbedeutend mit der Erlernung eines Handwerks.

In diesem Sinne sind die "Allgemeinen Bestimmungen" der Regulative zu verstehen, die dem Streben nach "vielseitiger allgemeiner Bildung"[2] keine Relevanz für den Seminarunterricht zusprachen.

Sicherlich suchten die Regulative einem Übelstand abzuhelfen, aber eben so sicher ist auch, daß sie in letzter Konsequenz die Vermittlung historischer Stoffe auf ein Minimum reduzierten.

1860 stellte Stockmayer fest:

> "In anderen Ländern gibt es Geschichte, bei uns nicht, so als wären wir Wilde, die keine Geschichte haben."(3)

Geschichtsbücher waren unter diesen Voraussetzungen keine der Volksschule adäquaten Lehrbücher mehr. Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch errang das mit "realistischen Stoffen"[4] durchsetzte Le-

---

1) Aus dem Regulativ vom 1.Okt.1854, betr. den Seminarunterricht. Zit. nach Ludwig von Rönne a.a.O. S.906

2) Ludwig von Rönne a.a.O. S.907

3) H. Stockmayer: Art. Geschichte und Geographie in der Volksschule. In: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Hrsg. Karl Adolf Schmid, Gotha 1860 S.808

4) Vergl. dazu: Volksschullesebuch, hrsg. von dem Königlichen evangelischen Schullehrerseminar zu Münsterberg. 3 Tle. Breslau 1855. Dieses Lesebuch verdeutlicht die Realisierung der regulativischen Forderungen in ihrer extremsten Form. Grundsätzlich sind die Lesestücke nach dem Jahresverlauf geordnet, folglich stehen historische Erzählungen ihrem Tagesdatum entsprechend zwischen biologischen Abhandlungen der entsprechenden Jahreszeit. Im Vorwort des 3. Teiles, S.IV, sagen die Autoren: "In diese naturkundlichen und geographischen Stoffe sind vaterländische und kirchengeschichtliche Erzählungen nach Maßgabe eines Geschichtskalenders behufs der Feier vaterländischer und kirchlicher Gedenktage eingelegt." Als Beispiel diene hier folgende Anordnung des Stoffes: I. Ein Gang über Wiesen zur Frühlingszeit. II. Im Walde zur Sommerzeit. III. Zum 31. Mai (1740: Thronbesteigung Friedrichs des Großen) IV. Zum 7. Juni (1840: Todestag Friedrich Wilhelms III.) V. Ein Gang durch Gärten und am Bache. VI. Ein Gang durchs Feld zur Sommerzeit. VII. Zum 18. Juni (1815: Tag der Schlacht bei Belle-Alliance). Vergl. Volksschullesebuch S.74-146.

sebuch[1] mehr und mehr an Bedeutung. Bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts wurden Inhalt und Methode des "Geschichtsunterrichtes" von ihnen geprägt.

2. Der erste selbständige Geschichtsunterricht in der Volksschule nach den "Allgemeinen Bestimmungen"von 1872

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule verdankt seine Eigenständigkeit den politischen Ereignissen von 1871. Das wiedererstandene Kaiserreich verlangte nach einem dem "angestammten Herrscherhaus in Liebe verbundenen"[2] und zu echt vaterländischer Gesinnung erzogenen Bürger. Dieser "mündige Bürger"[3] sollte sich in seiner "traurigen Beschränktheit"[4] nicht länger für Parteizwecke ausbeuten lassen, "die Schulen nicht länger ihre hilfreiche Hand jenen bieten, die sowohl die Gesellschaft als den Thron unterwühlen, um auf deren Trümmern ihre Orgien zu feiern."[5] Das geeignete Mittel, die niederen Schichten des Volkes gegen politische Agitationen zu immunisieren, schien eine gehobenere Volksbildung und im Rahmen dieser Bildung die Geschichte zu sein.

---

1) Das Regulativ schreibt keine ausschließlich geltenden Lesebücher vor. Für die Seminare wird lediglich auf das Lesebuch von Wackernagel verwiesen. Bünger würdigt dieses Buch folgendermaßen: "Es hat die Volkstümlichkeit Rochows und ist doch gänzlich Sammelwerk... Hier ist keine Lesebuchpotenz versäumt, vielleicht möchte ven mancher noch etwas zu viel in dem Buche enthalten sein... Es wurde in allen evangelischen Seminaren Preußens durch die Regulative eingeführt, eine Anzahl davon soll es noch haben. Vergl.: Ferdinand Bünger: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuches. Leipzig 1898 S. 593

2) Ferdinand Krieger: Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Erteilung der Geschichte. Nürnberg 1876 S. 41

3) ebd.

4) ebd.

5) ebd.

"Sie setzt uns in den Stand, die öffentlichen Verhältnisse ruhig zu beurteilen,und bewahrt vor politischer Schwärmerei, die stets aus einem Mangel an Geschichtskenntnissen entspringt"(1),

wird in einem pädagogischen Handbuch, das der Herausgeber als das "Lieblingsbuch eifriger und strebsamer Lehrer"[2] bezeichnet, feststellt.

Durch die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 wurde Geschichte zum eigenen Lehrgegenstand erhoben und im Verein mit den anderen Realien in den Fächerkanon der Volksschule aufgenommen.

Formal wird folgendes bestimmt:

"In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreißigjährigen Krieges und der Regierung des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden kulturhistorische Momente in die Darstellungen mit aufgenommen."(3)

---

1) Heinrich Gräfe: Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Nebst einer Geschichte der Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. Dritte, sehr vermehrte und veränderte Aufl.. In neuer Bearbeitung von Johann Christoph Gottlieb Schumann. Bd. 2 Jena 1878 S. 272. An anderer Stelle wird festgestellt, daß nur eine gehobene Bildung der "fortschreitenden Verarmung der unteren Klassen" und der "Erscheinung der Sozialdemokratie" entgegenwirken könne. Heinrich Gräfe a.a.O. Bd. 3 S. 437. Vergl. auch Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen vom März 1872. Hier wird auf "die Wichtigkeit der gegenwärtig mit Schärfe hervortretenden Arbeiterfrage" (S. 181) hingewiesen und angesichts der gespannten Lage die Einrichtung einer "Kleinkinderschule" erwogen, die nicht "Bewahranstalt", sondern eine Art Vorschule für die Volksschule darstellen sollte. Empfohlen wird die Schrift: Johannes Hesekiel: Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. Ein Wort an alle Freunde des Volks und der Kinder. Merseburg 1871.

2) Heinrich Gräfe a.a.O. S. XI

3) Allgemeine Bestimmungen des Königl. Preuß. Ministers der geistlichen,Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminar-Wesen. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Nr. 1o. Okt. 1872 S. 596

Die "Bestimmungen" wichen zwar in ihren sachlichen Formulierungen erheblich von dem "salbungsvollen, priesterlichen"[1] Tone der Regulative ab, waren aber ihren Intentionen nach immer noch stark auf einen in partikularistischer Enge und zu patriotischer Gesinnung erzogenen Untertanen abgestimmt.
Trotzdem entsprachen sie allgemein den Vorstellungen und Erwartungen der Lehrerschaft. In einem kurzen Artikel der von Kehr herausgegebenen "Pädagogischen Blätter"[2] hieß es:

> "Wir begrüßen... das Erscheinen dieser neuen Bestimmungen... mit aufrichtiger Herzensfreude. Wenn das in dem Schriftstück Geforderte wirklich erreicht wird, dann haben wir allen Grund, dem Preußischen Volk zu gratulieren, denn Preußen wird dann wirklich das werden, was man bisher immer nur als Wunsch und Ideal aufgestellt hat: Der Staat der Intelligenz."(3)

Von der Realisierung dieses Ideals aber war man 1872 noch weit entfernt. Vor allem im Bereich des Geschichtsunterrichtes war die Diskrepanz zwischen den theoretischen Forderungen und ihrer praktischen Verwirklichung nicht zu übersehen.
Nach den Bestimmungen war das Diktieren und "mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenrei-

---

1) Zentralblatt...Juli 1872. Protokolle über die im Juni 1872 im Königlichen Preußischen Unterrichtsministerium gepflogenen, das Volksschulwesen betreffenden Verhandlungen S. 415. Der Berliner Gymnasialdirektor Techow bezeichnet den Ton der Regulative mit obigen Attributen und führt zum Beweis folgende Formulierungen an: "Der Lehrer soll geheiligt sein, an Christi statt zu sprechen... Das Christenkind soll die biblische Geschichte an und in sich erleben." Techow fordert an anderer Stelle die Aufnahme der "Allgemeinen Weltgeschichte mit besonderer Hervorhebung der griechischen, römischen, deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte" in den Unterricht der Seminare. Zentralblatt a.a.O. S. 439
2) Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner, begründet von Karl Kehr. Gotha 1871 ff. Im folgenden abgekürzt: Päd. Blätter
3) Päd. Blätter Bd. 1 1872 S. 5o7

hen usw."[1] verboten. Geschichte sollte durch "freie und anschauliche"[2] Darstellungen vermittelt werden. Aber einerseits waren die Lehrer aufgrund ihrer Ausbildung[3] kaum in der Lage, eine Geschichtserzählung im Sinne der angegebenen Forderungen zu gestalten, andererseits fehlte es an entsprechenden Hilfsmitteln.

Zwar konnte im Unterricht zur "Belebung, Ergänzung und Wiederholung"[4] das Lesebuch eingesetzt, in mehrklassigen Schulen den Eltern die "Anschaffung kleinerer Leitfäden zugemutet"[5] werden, jedoch waren die Geschichtsbücher, die zur Grundlage des Lehrervortrags hätten dienen können, entweder weltgeschichtlich orientiert[6] oder auf das Niveau der

---

1) Zentralblatt... 1872 S. 595
2) ebd.
3) Aus den Revisionsberichten des Zentralblattes vom Januar und März 1872 geht hervor, daß die Vorbereitung der Präparanden in bezug auf das Lesen und Weitererzählen von Geschichten aus dem Lesebuch "mangelhaft" sei, und daß man mit der Einführung in die Methode des Schreiblesens erst beginnen könne, "wenn die Zöglinge selbst reichlich im guten Lesen geübt worden" seien. Vergl. Zentralblatt... 1872 S. 167 und 81. Noch 1881 beklagt Dörpfeld das Fehlen einer umfassenden Allgemeinbildung der Lehrer, die zugunsten der musischen Bildung zu sehr vernachlässigt würde. Er fordert eine grundlegende Reform der Lehrerbildung. Vergl. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Wilhelm Rein, Gustav Wilhelm Horn: Thesen über die allgemeine Bildung und Berufsbildung der Volksschullehrer. In: Evang. Schulblatt 1881 S. 1o1
4) Zentralblatt... S. 595
5) ebd. S. 588
6) Vergl. Wilhelm Dietlein: Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler, Braunschweig 1871; M. Müller: Geschichtsbilder für den Gebrauch der Volksschule, Freiburg 1872; Georg Weber: Lehrbuch der Weltgeschichte. 16. vielfach umgearbeitete und bis auf die Gegenwart fortgeführte Aufl. Leipzig 1872. Eines der wenigen Geschichtsbücher, das sich auf die deutsche Geschichte bezog, war trotz seines vielversprechenden Titels nicht mehr als ein Kompendium alten Stils, so daß es für Geschichtserzählungen eines nur mäßig ausgebildeten Lehrers unbrauchbar war. Vergl.: J.C. Andrä: Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. Leipzig 1872

Gelehrtenschulen und Gymnasien zugeschnitten.
Die "Allgemeinen Bestimmungen" riefen in den Kreisen der Volksschullehrer somit zwangsläufig eine Verunsicherung hervor, die mit der Flut der Schriften, die sich auf die Realfächer, besonders aber auf den Geschichtsunterricht bezogen, eher wuchs als abnahm. Bereits ein Jahr nach Erscheinen der "Bestimmungen" veröffentlichten die "Pädagogischen Blätter" einen Katalog von "Werken zum Selbststudium" und Schulbüchern, wobei erstere umfangreiche und kostspielige weltgeschichtlichen Werke namhafter Geschichtswissenschaftler[1] umfaßten, während letztere, "die dem Lehrer zur unmittelbaren Präparation dienen und dem Schüler zum Nachlesen empfohlen werden"[2] aus Abrissen oder Leitfäden bestanden.
Nach der obligatorischen Einführung des Geschichtsunterrichtes in die Volksschule wurde auch das Problem einer sach- und fachgerechten Vermittlung des historischen Stoffes wieder aktuell. Im Mittelpunkt der Erörterungen stand zunächst die Frage nach dem grundlegenden Aspekt dieses Faches. Kulturgeschichte oder Geschichte in Biographien schien die Alternative zu heißen. Kulturgeschichte wurde von ihren Gegnern mit der Begründung abgelehnt, ihr Standpunkt sei "einseitig demokratisch",parteipolitisch gefärbt und

---

1) Vergl. Päd. Blätter Bd. II 1873 S. 235-238. Unter den angegebenen Werken befinden sich u.a. Karl Friedrich Becker:Weltgeschichte, Leipzig 1869, 2o Bde; Johann Gustav Droysen: Geschichte der preußischen Politik. Leipzig 1869-72 (Preis 27 Thlr. 14 Sgr.) und die Gesamtausgabe Leopold von Rankes in 11 Bde., die dem Lehrer "sehr zu empfehlen" sind.
2) Päd. Blätter Bd. II S. 35o. Die Schulbuchliteratur umfaßt 4 Seiten; 35o-354. Ob die Schüler im Besitz solcher Unterrichtsbücher waren,ist zweifelhaft, denn Schumann stellt fest: "Die Lehrmittel, d.h. diejenigen Lehrmittel, welche zur Ausrüstung der Schulkinder gehören, müssen ebenfalls (wie die Anschauungsmittel) noch mehr auf das Unentbehrliche beschränkt werden, da gar manchen Eltern Ausgaben für solche Zwecke eben nicht leicht fallen" J.Chr. Gottlob Schumann in Gräfe a.a.O. Bd. 2 S. 294

erschwere "die objektive Aufnahme des geschichtlichen Materials"[1]. Geschichte in Biographien wiederum war zu einseitig auf große Persönlichkeiten abgestimmt, so daß nur ein "feiner biographischer Takt"[2] die geforderte Objektivität gewährleistete. Im Grunde waren in dieser Problematik nicht allein fachspezifische Fragen inbegriffen, sondern ein Bündel an politischen, sozialen und gesellschaftlichen Faktoren.

"Der Geschichtsunterricht liegt ebenso danieder, als die Ansichten über das Ziel und die Methode desselben weit auseinandergehen"[3], konstatiert Ferdinand Krieger 1875.

Die gleiche Polemik, die im Bereich des höheren Schulwesens schon fast abgeklärt war, wurde nun aus der Sicht der allgemeinen Volksbildung erneut aufgeworfen, allerdings unter weit größeren Diskrepanzen zwischen Theorie und Praxis, als diese jemals im Bereich der Gymnasien in Erscheinung getreten waren.

3. Das pädagogische Prinzip der Anschauung als Rechtfertigung für den Einsatz der historischen Quelle im Unterricht

Die "Allgemeinen Bestimmungen" billigten dem Lehrer hinsichtlich der im Geschichtsunterricht anzuwendenden Methode einen relativ großen Spielraum zu. Da es jedoch keine auf die Bedürfnisse der Volksschule zugeschnittene Methodik gab, versuchten Theoretiker

---

1) Päd. Blätter Bd. II, 1873 S. 238. Die Zitate sind den Rezensionen der kulturgeschichtlichen Literatur entnommen. Gustav Freitags "Bilder aus deutscher Vergangenheit"gehören nicht zu diesem Kreis von Büchern. Als Grundlage für die Einführung in die Kulturverhältnisse eines Zeitalters werden in Bd. III (1874) S. 1o8/9 die Romane Walter Scotts empfohlen.

2) Päd. Blätter Bd. II S. 352

3) Ferdinand Krieger a.a.O. Vorwort

und Praktiker, vor allem Seminarlehrer, die entsprechende Literatur für Gymnasien auf die Bedingungen der Volksschule hin zu modifizieren.
Das Spektrum der methodischen Vorschläge war wenige Jahre nach Inkrafttreten der "Bestimmungen" so groß, daß Schumann konstatierte:

"Keinem gefällt es mehr auf dem gebahnten Wege. Jeder will neue Bahnen ausklügeln, um den Egoismus des Entdeckers zu befriedigen."[1)]

Diese Experimentierfreudigkeit war sicherlich weniger egoistischen Motiven als dem Umstand zuzuschreiben, daß die Autoren sich bemühten, einem neuen Unterrichtsfach eine sachgerechte Methodik zu geben und die für die Volksschule noch immer gültige , schon von Himly verworfene Formel: "Höre und behalte und sage auf" [2)] durch die Prinzipien der Anschauung und Eigentätigkeit zu ersetzen.
Schon relativ früh erkannte man den Wert der Quelle für die Realisierung des Anschauungsprinzips im Geschichtsunterricht. Bereits 1872 erschien in den "Leipziger Blättern für Pädagogik" ein Aufsatz, in dem der Verfasser auf die Möglichkeit eines illustrativen Einsatzes von Quellen hinweist.[3)] Das seinen Forderungen zugrunde liegende didaktische Ziel hieß: "Erweckung von Heimattreue, Volksgemeinschaft und nationaler Verantwortung"[4)].

---

1) Johann Christph Gottlieb Schumann in Heinrich Gräfe a.a.O. Bd.2 S.276
2) Zit. bei Bruno Gebhardt: Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Ein urkundliches Kapitel preußischer Schulgeschichte. Berlin 1896 S.8. Nach Gebhardt veröffentlichte der damalige Kreigsrat Himly 18o3 einen Aufsatz unter dem Titel: Zur Einleitung in die Pestalozzische Methode. Wörtlich heißt es bei Gebhardt: "Er ... entwickelt verständig und verständlich das Wesen der Methode, als deren Hauptformel er bezeichnet: 'Sieh und fasse, und zeige künftig, daß du gefaßt hast' statt der bisherigen: 'Höre und behalte und sage auf'."
3) Albert Richter: Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: Leipziger Blätter für Pädagogik,VI.Jg. Leipzig 1872 S.229 f.
4) ebd.S.229

Die Forderung, den elementaren Geschichtsunterricht durch Quellen zu beleben, erhebt ebenfalls 1872 Otto Willmann.

"Ein elementarer Geschichtsunterricht, dem das epische Behagen, die epische Fülle und epische Detailmalerei abgeht, ist ein verfehlter"[1], stellt er fest. Weder durch Biographien noch durch Kompendien sei dieses Element im Unterricht zu realisieren. Biographien heben nach der Meinung des Autors die Persönlichkeit künstlich aus dem historischen Zusammenhang heraus und verschleiern, wenn auch aus einsichtigen pädagogischen Gründen, die historische Wahrheit, die man zu einem späteren Zeitpunkt dann korrigieren müsse.

Der Autor bezweifelt, daß sich

> "die Irrtümer und falschen Vorstellungen, welche die Schüler bekommen, wenn sie nur mit 'großen Männern, edlen Herrschern, weisen Fürsten' usf. zu tun haben und ihnen das Außerordentliche, Hervorragende als das Gewöhnliche, Normale erscheinen muß, jemals wieder berichtigen lassen."(2)

Man solle die Jugend besser gleich anfangs zu den Quellen führen, schlägt Willmann vor, und sie nicht erst mit Biographien und schon gar nicht mit Kompendien konfrontieren, welche die historischen Ereignisse lediglich in einem "Dämmerlicht"[3] erscheinen lassen, das man dann doch wieder erhellen müsse. "Die Farbenpracht der Quellen läßt man in das Grau der Kompendien verrinnen", sagt er, "und pinselt darauf dann wieder bunte Bilder."(4)

Die Sprache der Quellen bezeichnet Willmann als ein "köstliches elementares Lehrmittel"[5]. Sie gehe zwar über die Sprache der Kinder hinaus, sei ihnen aber doch vertraut, weil sie "einfach und sinnlich klar,

---

1) Otto Willmann: Der elementare Geschichtsunterricht, zugleich Begleitworte für das Lesebuch aus Herodot. Leipzig 1872 S. 83
2) ebd.
3) Otto Willmann a.a.O. S. 84
4) ebd.
5) ebd. S. 85

vorstellig und dabei würdevoll und edel" sei.[1)]

An den Quellen können nach Willmanns Meinung elementare Anschauungs- und Denkübungen vorgenommen werden. Als solche bezeichnet er:

> "das Erfassen eines einzelnen Zuges; das Verknüpfen mehrerer Züge; das Fragen um nähere Auskunft; das Vergleichen des Entlegenen mit dem Nahen und das Merken auf die Unterschiede; das Wiederfinden des Bekannten im Neuen."(2)

Die Voraussetzungen für eine derartig differenzierte methodische Erschließung der Quelle waren für den Bereich der Volksschule wohl kaum gegeben, zumal es keine den Willmannschen Forderungen entsprechenden Geschichtsbücher gab. Auch das von ihm selbst herausgegebene "Lesebuch aus Herodot" war für den elementaren Geschichtsunterricht sicherlich zu anspruchsvoll. Es entsprach aber in letzter Konsequenz den schwer zu realisierenden Ansprüchen, die der Verfasser an Elementarbücher im allgemeinen stellt, "daß sie nämlich den L e h r e r n i c h t h e r a b d r ü c k e n"[3)], sondern ihm neuen Antrieb zum Lernen geben, ihn also "vor Verknöcherung und Schulmeistertum bewahren".[4)]

Die Forderung, den Geschichtsunterricht anhand von Quellen anschaulicher zu gestalten, nahm in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre konkretere Formen an, als die Ausbildung der Lehrer in den Seminaren auf ein höheres Bildungsniveau angehoben wurde.

Der Geschichte sprach man im Rahmen dieser gehobenen Anspruchs eine eminent bildende Kraft zu. Da außerdem die von den Regulativen so stark vernachlässigte Pädagogik auch zunehmend an Bedeutung gewann, ergab sich aus der Interdependenz von Geschichte und Pädagogik zwangsläufig die These:

---

1) Otto Willmann a.a.O. S. 85
2) ebd. S. 85
3) ebd. S. 86
4) ebd. S. 87

"Die methodische Hauptforderung für den Geschichtsunterricht in den Seminaren heißt Anschaulichkeit. Die Forderung schließt als wichtige Spezialforderung ein: Gehe möglichst auf die Quellen zurück."(1)

Diese von Schulrat Eberhard erhobene Forderung sollte nicht nur den Geschichtsunterricht an den Seminaren effektiver gestalten, sondern auch bewirken, daß "die Schüler der Schüler der geschichtlichen Bildung teilhaftig werden."[2)]

Da aber vor allem "die Schüler der Schüler" wegen Mangels an Hilfsmitteln nicht direkt mit den Quellentexten konfrontiert werden konnten, sollte sich der Vortrag des Lehrers in "Form und Darstellung" eng an diese anschließen. Quellen sind nach Eberhard wegen ihrer Unmittelbarkeit und Lebendigkeit das beste Vorbild für die "nicht leicht erlernbare Kunst"[3)] des guten Erzählens.

Auch Eberhards Forderungen scheinen zunächst rein theoretischer Art zu sein, vor allem, wenn man bedenkt, mit welch "mangelhaften" Geschichtskenntnissen die Präparanden noch 1872 in die Seminare eintraten. Daß sich auf diesem Gebiet wohl eine grundle-

---

1) Karl Friedrich Eberhardt: Der Geschichtsunterricht auf den Seminaren. Referat, gehalten anläßlich der Verhandlungen des 2. Seminarlehrertages zu Dresden vom 29. Sept. - 2. Okt. 1874. In: Päd. Blätter Bd. IV 1875 S. 138/39. Diese Forderung Eberhardts fand in der anschließenden Diskussion die ungeteilte Zustimmung sämtlicher Tagungsteilnehmer. Es wurde konstatiert, "daß das Interesse am Geschichtsunterricht wesentlich gefördert werde, wenn man denselben durch den eigentümlichen Duft der Ursprünglichkeit, durch Mitteilungen aus den Quellen selbst würze." Da ein "befriedigendes Werk" aber noch nicht existierte, sollten sich geeignete Kräfte zur "Abfassung eines h i s t o r i s c h e n Q u e l l e n w e r k e s" vereinigen. Vergl. Protokoll der Sektion Geschichte. In: Päd. Blätter Bd. IV S. 145

2) Karl Friedrich Eberhardt a.a.O. S. 139

3) ebd. S. 140

gende Änderung[1] vollzogen hatte, geht aus den Klausuraufgaben[2] für die Aufnahmeprüfung in die Seminare hervor. Der in den "Pädagogischen Blättern" von 1875 veröffentlichte Katalog von 198 Fragen reichte von der alten Geschichte bis zur Gegenwart und setzte "Sicherheit des Wissens"[3] als unabdingbar voraus. In Anbetracht dieser Voraussetzungen entbehrte die Forderung, Quellen zur Grundlage des Geschichtsunterrichts der Seminare zu machen, durchaus nicht der realistischen Basis.
Den Einsatz von Quellen der naiven Schriftsteller im Unterricht der Seminare[4] fordert Eberhard in einer

---

1) Karl Kehr wendet sich gegen die Diffamierung der Seminarprüfungen und stellt fest, "daß sogar Leute, denen man das kaum zutrauen solle, über das gegenwärtige Seminar- und Präparandenwesen die verkehrtesten Ansichten haben und daß es sich deshalb empfehlen dürfte, denselben einmal die j e t z i g e n L e i s t u n g e n der Seminare in den konkreten Darstellungen einer Seminarprüfung vor die Seele zu führen." Karl Kehr in Anmerkungen zu Jänicke: Klausuraufgaben zur schriftlichen Prüfung der Seminarpräparanden. In: Päd. Blätter Bd. IV 1875 Anm. S. 35o

2) Folgende Prüfungsfragen aus dem Katalog seien hier als Beispiele angeführt: "6. Worin bestand die Bedeutung der altägyptischen Priester? 26. Welches sind die Wendepunkte im Leben des Alcibiades? 33. Nenne die römischen Könige." 6o. In welche Perioden teilt man die deutsche Geschichte? 84. Welche Regentenhäuser haben dem deutschen Reiche mehrere Herrscher gegeben und wie lange haben sie regiert? 112. Unterscheide die Schlachten von Mühldorf und Mühlberg. 147. Durch welche Dokumente ist in Preußen die Herrscherfolge festgestellt? 198. Welche hohenzollerschen Fürstinnen gehören zu den hervorragendsten?" Vergl. Jänicke a.a.O. S. 413-42o

3) ebd.

4) Einen detaillierten Vorschlag für den Einsatz der Quelle in den Seminaren macht Eberhardt in seinem "Eisenacher Seminarprogramm". Er zeigt hier am Beispiel der sächsischen Kaiserzeit, welche Quellen herangezogen werden können. Erwähnt werden: Widukind, Bernward, Thietmar von Merseburg, Wipo. Aus den Quellenschriften sollen "die staatlichen Verhältnisse der damaligen Zeit erarbeitet werden." Für die Kulturgeschichte wären noch heranzuziehen: Bruno, Ekkehard und die Dichtungen Roswithas. Vergleiche Karl Friedrich Eberhardt: Über Geschichtsunterricht. In: Wilhelm Rein, Hrsg. Pädagogische Studien, Eisenach 1876 S. 24

späteren Schrift mit der Begründung, daß der Lehrer an ihnen lernen kann, "konkret und populär und gleichzeitig edel sich auszudrücken"[1], eine Fähigkeit, die er "durch wissenschaftlichen Unterricht, durch Lektüre und deutsche Arbeiten"[2] gewöhnlich verlernt hat.

Geschichte nach Tabellen oder Leitfäden erteilt sei nicht nur ein "unpsychologisches und an der Natur des Kindes sich versündigendes Verfahren"[3], sondern führe dazu, daß jegliches Interesse und jegliche Anteilnahme schwinde.

Angesichts eines derartigen Unterrichts kommt Eberhardt zu dem Schluß:

> "Ist es für andere Unterrichtsfächer ein bedenklicher Umstand, wenn die Schüler s c h l a f e n , so ists im geschichtlichen Unterricht ebenso schlimm, wenn sie f r i e r e n ."(4)

Der Geschichtsunterricht in der Volksschule wird sich nach Meinung des Autors zwar nicht "über eine gewisse Stufe der Darstellung erheben dürfen",[5] aber er ist trotzdem anhand der naiven Quellenschriften durchaus wirksam zu gestalten.

"Die Sprache der Quellen ist im allgemeinen die Sprache der Kinder im besten Sinne des Wortes"[6] stellt Eberhardt fest und hält es aus diesem Grunde für sinnvoll, wenn die Schüler im Besitze eines Quellenbuches seien.

Analog zu den Vorschlägen Karl Peters für das Gymnasium befürwortet Eberhardt die Einführung von Quellenschriften auch für die Volksschule. Er konstatiert:

> "Was für Gymnasien ausführbar und wünschenswert, das wird (die nötigen Hilfsmittel in deutscher Bearbeitung vorausgesetzt) auch in den Volksschulen angebahnt werden können."(7)

In Übereinstimmung mit Eberhardt fordert auch Ferdinand Krieger die Einführung eines Geschichtsbuches

---

1) Karl Friedrich Eberhardt a.a.O. S. 26
2) ebd. 3) ebd. S. 27
4) ebd. S. 32 5) ebd. S. 26
6) ebd. 7) ebd. S. 25

für die Volksschule, welches die Schriften folgender Quellenautoren enthalten sollte : Tacitus, Gregor von Tours, Einhard, Nithard, Widukind, Thietmar von Merseburg, Wipo und Otto von Freising.

> "Man führe", so schreibt er, "die Jugend geradewegs an die sogenannten Geschichtsquellen heran. So frisch und anschaulich mit einer Fülle belebender Details zu erzählen, so mitten in die Dinge hineinzuversetzen, daß man sie Schritt für Schritt mit zu durchleben meint, das vermag nie und nimmer die straff konzentrierte Biographie, noch weniger ein systematischer Geschichtsvortrag, dessen Aufgabe es ist, eine abgerundete, in allen Partien möglichst sorgfältig ausgeführte Darstellung zu geben, sondern einzig und allein die Geschichtsquelle."(1)

Quellen sollten zur "Belebung des geschichtlichen Sinns"[2] eingesetzt werden und die Schüler zur weiteren Beschäftigung mit der Geschichte anleiten.
In bezug auf die vorhandenen Lesebücher vertritt Krieger die Meinung, daß sie sich auf den Geschichtsunterricht eher nachteilig als fördernd auswirkten, denn der Lehrer werde durch sie allzu oft dazu verleitet, "die für den historischen Unterricht ausgeworfenen Lehrstunden in bequeme Lesestunden zu verwandeln, wobei die einschlägigen Abschnitte gelesen und in den besseren Schulen wohl auch erklärt und wiedererzählt"[3] würden.
Geschichtsstunden sind nach der Meinung des Autors aber nun einmal keine "Erholungsstunden". Wer sich als Geschichtslehrer qualifizieren wolle, müsse "in ständigem Kontakt mit der Geschichtswissenschaft bleiben"[4] und sich um die neuen Resultate der Forschung bemühen. Für die neuere Geschichte erscheint Krieger dieser Aspekt von besonderer Wichtigkeit, da die Schüler für diesen Zeitraum weniger mit Quellen

---

1) Ferdinand Krieger: Der Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Erteilung der Geschichte. Nürnberg 1876 S. 154
2) ebd. S. 157
3) ebd. S. 131
4) ebd. S. 152

als mit "Proben aus den Meisterwerken"[1] der augenblicklichen Geschichtsschreibung konfrontiert werden sollen.

Krieger geht es ebenso wie Eberhard um die objektive historische Wahrheit. Seine mit dem Einsatz von Quellen verbundenen Zielvorstellungen richten sich gegen tagespolitische Zweckmäßigkeiten, Partikularismus und konfessionelle Einseitigkeit.

Im Vorwort seiner Schrift fordert er:

> "Unbekümmert um äußeren Gewinn und wechselnde Menschengunst soll der Geschichtslehrer lediglich der durch Überzeugung gewonnenen Erkenntnis folgen und der Wahrheit Zeugnis geben."(2)

Trotz all dieser fachspezifisch konkreten Vorschläge und pädagogisch begründeten Forderungen konnte sich in der Praxis des Geschichtsunterrichtes ~~in~~ der Volksschule zunächst keine Änderung vollziehen, da es einerseits keine Quellensammlungen für die Hand der Schüler gab, andererseits die Beschaffung von Quellentexten für den Lehrer mit einem zu großen Aufwand an Arbeit verbunden war.

Die meisten Schulbuchautoren wandten sich der "Fabrikation" von kompendienhaften Leitfäden zu, deren Zahl nach 1872 beängstigend anstieg.[3] Nach den Äußerungen eines anonymen Kritikers konnte man "darüber ungewiß sein, ob man die Unwissenheit oder die Unverfrorenheit der Verfasser für größer halten sollte."[4]

---

1) Ferdinand Krieger a.a.O. S.156 Diese offensichtliche Parallele zu Karl Peters Reformvorschlägen ist keine Einzelerscheinung. Vergl. auch: Otto Willmann a.a.O. S. 24; Karl Friedrich Eberhardt a.a.O. S. 25; G. Diesterweg: Art. Geschichte. In: Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 5. Aufl. Bd. 3, Essen 1877 S. 85; G. Schumann, Wilhelm Heinze: Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und höhere Lehranstalten. Zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen,Hannover 1878 S. IX

2) Ferdinand Krieger a.a.O. S.6

3) Vergl. G. Diesterweg a.a.O. Literaturangabe S. 131-166

4) Seminarlehrer H. in R.,(Adolf Hollenberg in Rheydt): Zur Fabrikation von Leitfäden. In: Evang. Schulblatt, Hrsg. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Gütersloh 1881 S. 381

Obgleich der Trend zu Kompendien und Leitfäden auch in der Folgezeit anhielt, blieben die Reformvorschläge Kriegers und Eberhardts nicht unbeachtet. Das erste Quellenbuch für Lehrerseminare, von den Seminarlehrern Schumann und Heinze verfaßt, erschien bereits 1878. Die Autoren fühlten sich durch die verschiedensten Mängel, welche den Geschichtsbüchern für Seminare und Volksschulen anhafteten, bewogen, ein Geschichtsbuch zu veröffentlichen, das sich sowohl fern hält "von lieblosem Aburteilen, als auch von jener Schönfärberei, welcher die Wahrheit fehlt"[1]. Die Kritik der Autoren richtet sich insbesondere gegen folgende Schwächen der vorhandenen Bücher:

1. Die meisten Geschichtsbücher enthalten nur Auszüge aus größeren Geschichtswerken.
2. Die wissenschaftliche Sprache der Darstellungen, "wenn sie auch nicht über seinen (des Lehrers) Bildungsstand hinausgeht", verhüllt die Tatbestände mehr,als daß sie diese verdeutlicht.
3. Wenn der Lehrer diese wissenschaftliche Sprache in die Sprache der Schulen überträgt, wird daraus meist ein "abgeblaßtes Geschwätz", das jegliches Interesse an der Geschichte verhindert.
4. Die in den Lehrbüchern enthaltenen "traditionellen Fehler" erben sich "wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlecht" fort.
5. Der größte Nachteil der Bücher ist aber der, daß dem Volk die "Quellen seiner Geschichte" nicht zugänglich gemacht werden.(2)

Daß sich der in tradierten Formen verhaftete Geschichtsunterricht bisher nicht geändert hat, liegt nach der Meinung der Autoren weniger am guten Willen der Lehrer als an den Lehrbüchern. Mit Hilfe eines mehrbändigen Geschichtswerkes, das sich der Lehrer häufig nach dem Verlassen des Seminars kaufe, sei das Problem nicht zu lösen. Der Lehrer bleibe auf diese Art sowohl in bezug auf die Vermittlung des historischen Stoffes als auch in der Begründung seiner Urteile "ewig ein Laie"[3].

---

1) G. Schumann, Wilhelm Heinze a.a.O. S. IV
2) Vergl. ebd. S. VI/VII
3) G. Schumann, Wilhelm Heinze a.a.O. S. VIII

In ihrem Lehrbuch haben die Autoren nun einen von dem "gewöhnlichen Verfahren abweichenden Weg"[1] eingeschlagen. Sie haben mehr oder weniger lange Passagen aus den Quellen, deren Schriftsteller dem historischen Ereignis am nächsten stehen, wörtlich in ihr Geschichtsbuch aufgenommen, jedem Abschnitt die entsprechenden Angaben zugefügt und die nicht quellenmäßig erfaßten Zeiträume kurz und knapp dargestellt[2]. Schumann und Heinze glauben,

> "daß dadurch der Geschichtsunterricht neue ursprüngliche Frische aus diesen Quellen schöpft, daß der Ausdruck und der Ton der Geschichtserzählung anschaulicher, wärmer, zündender und packender werde, indem diese Quellenschriftsteller den Schüler mit hineinziehen unter den mächtigen Eindruck, den die großen Taten auf sie selber gemacht haben."(3)

In ihren methodischen Anweisungen lehnen sich die Autoren stark an die Vorschläge Carl Peters an, halten jedoch eine Konfrontation der Schüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit nicht für sinnvoll. Sie wünschen nur, "daß der Lehrer im Seminar und in der Volksschule diese Stücke in einer sich an sie anschließenden Sprache frei erzähle"[4]. Quellen sollen also im Sinne dieser Autoren einerseits dem Lehrer "Wegweiser für die Weiterbildung"[5], andererseits Muster für das "sprachliche Colorit"[6] seiner Darstellung sein.

Die von Schumann und Heinze erhobenen Forderungen waren durchaus realitätsnah, denn in anbetracht der Situation auf dem Schulbuchmarkt lag eine Konfrontation der Volksschüler mit historischen Quellen außerhalb aller Möglichkeiten.

---

1) G. Schumann, Wilhelm Heinze a.a.O. S. VI
2) Das Buch enthält auf 792 Seiten die "Urgeschichte der Germanen" nach den Berichten des Tacitus sowie die Geschichte des deutschen Reiches bis zu Wilhelm II. Während für das Mittelalter relativ viele Quellentexte zitiert werden, enthält die neuere Geschichte nur noch vereinzelt Quellen. Die Darstellungen der historischen Ereignisse des 19. Jahrhunderts basieren mit Ausnahme des Aufrufs Friedrich Wilhelms III. "An mein Volk" und der Kaiserproklamation Wilhelms I. ausschließlich auf den Werken der neueren Geschichtsschreibung.
3) G. Schumann, Wilhelm Heinze a.a.O. S. IX
4) ebd. 5) ebd. S. XI 6) ebd.

Die Lehrererzählung blieb somit vorerst wohl die dominierende Form der Stoffvermittlung, wenn sich auch aufgrund der neuen Lehrerausbildung eine grundlegende Änderung der Methodik des Geschichtsunterrichtes anbahnte und sich die Voraussetzungen für einen auf Quellen basierenden Geschichtsunterricht vergrößerten.
Der bei all den genannten Autoren festzustellende Rückgriff auf die Reformvorschläge Carl Peters sollte in Anbetracht fehlender methodischer Erörterungen für den Geschichtsunterricht der Volksschule "nicht ungerechtfertigt"[1] erscheinen. Es kam den Autoren, wie Diesterweg bemerkt, darauf an, "einen neuen Gedanken in seiner Reinheit wiederzugeben, auch wenn er nur bedingte Anwendung in der Volksschule finden konnte".[2]

4. Die Evidenz der Kulturgeschichte für die Erweiterung der Quellenbasis

Aus dem Konglomerat methodischer Vorschläge[3] kristallisierte sich nach 1880 immer mehr die Forderung nach einer direkten Konfrontation der Schüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit heraus. "Quellen sollten die weiteste Verbreitung im Unterricht finden"[4], schlug Rusch und mit ihm eine Reihe von Autoren vor, die sich speziell mit

---

1) G. Diesterweg a.a.O. S. 85
2) ebd.
3) Vergl.: G. Diesterweg: Art. Geschichte. In: Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer. 5. Aufl. Essen 1877 S. 53. Diesterweg weist darauf hin, daß der Lehrer die vielfältigen methodischen Vorschläge gründlich prüfen müsse, "wenn er nicht unstet von einer augenblicklich plausiblen 'Methode' binnen kurzem zu einer noch plausibleren hinwanken will, um auch diese bald wieder zu verlassen".
4) Wilhelm Rusch: Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien 1884 S. 57. Vergl. auch Ferdinand Krieger: Methodik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München 1886 S. 152; Michael Geistbeck: Methodik des Geschichtsunterrichts. Freiburg 1886

der Methodik des Geschichtsunterrichtes der Volksschule befaßten.

Der ausschlaggebende Faktor für diese methodische Forderung war die Kulturgeschichte, die man nun nicht mehr"als Anhängsel der politischen Geschichte mit ihren Biographien, Schlachten und Bündnissen" [1] betrachtete.

Aufgrund des Ausspruchs Wilhelms I.:

> "Ich will allzeit Mehrer des Reiches sein, nicht an kriegerischen Eroberungen, sondern an Gütern und Gaben des Friedens, auf dem Gebiete nationaler Wohlfahrt, Freiheit und Gesittung (2),

wies man der Kulturgeschichte eine dominierende Stellung zu, denn man interpretierte diese Worte dahingehend, daß nicht Kriegs-, Regenten - oder Diplomatengeschichte die Hauptsache sei, sondern "den Kulturzuständen eines Volkes, einer Zeit das primäre, den Persönlichkeiten und politischen Taten ein sekundäres Gewicht beizumessen"[3] sei.

Obwohl in den "Allgemeinen Bestimmungen" verfügt worden war, daß "kulturhistorische Momente" nur insoweit berücksichtigt werden sollten, als sie "dem Verständnis der Kinder zugänglich" [4] waren, wurde die Superiorität der Kulturgeschichte für den Bereich der Volksschule kaum angezweifelt.

Auch daß dieser Begriff wissenschaftstheoretisch keineswegs geklärt war, sondern im Mittelpunkt außerordentlich kontroverser Geschichtsauffassungen stand, spielte für die Methodiker und Didaktiker des Volks-

---

1) Karl Herrmann,Reinhold Krell: Präparationen für den Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. Bd.1: Zeit der alten Deutschen bis zur Reformation. Dresden 1889 S.IV

2) Zit.bei Karl Biedermann: Deutsche Kulturgeschichte für Schule und Haus. Wiesbaden 1885 S.IV; E.H. Wohlrabe: Bearbeitung einiger profangeschichtlicher Quellenstoffe nach den Formalstufen. Gotha 1887 S.3o; Albert Richter: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule.Gotha 1887 Vorwort.

3) G. Feldhausen:Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter Berücksichtigung einfacher Schulverhältnisse.Leipzig 1887 S.33

4) Zentralblatt 1872 S. 596

schulunterrichtes keine Rolle. Nach den Ausführungen Blumes, der diese Kontroversen für belanglos hält, ist es dem Wort Geschichte genau so ergangen wie anderen Worten, die sich im Laufe der Sprachentwicklung "mit reichem oder weniger reichem Inhalte"[1] füllten. "Jetzt denken wir uns ein wenig mehr bei dem Wort Geschichte als damals"[2], konstatiert er.

Diese Annahme entsprach jedoch keineswegs der Vorstellung, die man in Historikerkreisen mit dem Begriff Kulturgeschichte verband. Nach der Definition Bruno Gebhardts war darunter folgendes zu verstehen:

> "Kulturgeschichte ist im weitesten Sinne Geschichte des Menschen, das Individuum ist die Basis, von der sie ausgeht und stufenweise fortschreitet..., die individuellen Existenzen verknüpfen sich in der Familie, in der Gesellschaft, im Staate, in der Menschheit als Gesamtheit."(3)

Unter diesen Aspekten lehnte man Kulturgeschichte für die Mittelschulen mit der Begründung ab, sie sei für die Schüler dieses Alters nicht faßbar. "Diejenigen, die von der Kulturgeschichte als Unterrichtsfach für die Mittelschulen faseln,...,sprechen wie Blinde von der Farbe"[4], stellt Zwiedineck-Südenhorst in seinem Kommentar zu den Ausführungen Gebhardts fest.

Für die Volksschule schien sich mit dem Begriff Kulturgeschichte keinerlei Problematik formaler Art zu verbinden. Kulturgeschichte umfaßte hier die "Kulturzustände des Volkes", genauer die des deutschen Volkes.

Die starke Akzentuierung des Zuständlichen stellte Methodiker und Didaktiker des Geschichtsunterrichs vor ein neues Problem, da eben Zustände ungleich schwieriger anschaulich und lebensfrisch zu gestal-

---

1) E. Blume: Zum Geschichtsunterricht auf den Seminaren. In: Pägagogische Studien, Hrsg. Wilhelm Rein, 3. Jg. 1882 Heft 3 S. 7
2) ebd.
3) Bruno Gebhard: Politische und Kulturgeschichte. In: Zeitschrift für Allgemeine Geschichte. Hrsg. H. von Zwiedineck-Südenhorst. Stuttgart 1886,S.874
4) H. von Zwiedineck-Südenhorst: Nachwort zu Gebhardts vorgenanntem Aufsatz. In: Zeitschrift für Allgemeine Geschichte. Stuttgart 1886 S. 879

ten sind als Begebenheiten[1].

Damit der kulturhistorische Unterricht nicht in die Gefahr gerät, lediglich "trockene Namen und Beschreibungen darzubieten"[2], empfiehlt Rude, die "Kunstregeln Homers"[3] anzuwenden und Zustände in Handlungen umzuwandeln. Nach seinen Anweisungen werden Gegenstände zweckmäßigerweise "in ihrer Entstehung oder Anwendung gezeigt, Schauplätze durch die auf ihnen geschehenen Handlungen gemalt"[4]. Das geeignete Mittel zur Realisierung seiner Forderungen scheinen dem Autor jene Quellen zu sein, die das kulturhistorische Material "in lebendiger anschaulicher Handlung vorführen"[5].

Aufgrund der Erweiterung des Quellenbegriffs um "eigentümliche Ausdrücke der Volksseele" empfand man die Konfrontation der Volksschüler mit Quellen kaum noch als Überforderung.

> "Derartige Quellenstücke", stellt Feldhausen fest, "führen den Schüler auf eine ebenso interessante als anschauliche Weise in die Geschichte des deutschen Volkes ein und vermitteln in der anregendsten Weise kulturhistorische Kenntnisse, die dem Anschauungskreis des Volksschülers nahe liegen und den Sinn für Geschichte bilden und wecken."(6)

---

1) Vergl. G. Diesterweg a.a.O. S. 67. Diesterweg stellt fest, daß es die schwierigste Aufgabe sei, "Volkszustände und Verhältnisse dem Elementarschüler klar und interessant zu machen."

2) Adolf Rude: Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. Gotha 1892 S. 21. Vergl. auch Hermann Liebeskind: Über die Benutzung der Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule. Jena 1891 S. 24

3) Adolf Rude a.a.O. S. 21. Rude zitiert Lessing ohne nähere Quellenangabe folgendermaßen: "...'aus der langweiligen Malerei eines Körpers das lebendige Gemälde einer Handlung zummachen, dadurch, daß das Gleichzeitige des Vorwurfs in ein Aufeinanderfolgen verwandelt wird'..." Vergl. dazu: Gotthold Ephraim Lessing: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie. Mit beiläufigen Erläuterungen verschiedener Punkte der alten Kunstgeschichte. In: G.E.L. Werke. Vollständige Ausgabe in 25 Tln. hrsg. mit Einleitungen und Anmerkungen sowie einem Gesamtregister versehen von Julius Petersen und Waldemar v. Olshausen. 4. Bd. hrsg. von Fritz Budde und Walter Riezler, Hildesheim und New York 197o S. 374

4) ebd.

5) ebd.

6) G. Feldhausen a.a.O. S. 33

Kulturhistorisches Quellenmaterial entsprach aber nicht nur dem pädagogischen Prinzip der Anschauung, sondern nahm zudem "die Selbsttätigkeit der Schüler in hervorragendem Maße in Anspruch"[1].

Trotz dieser einsichtigen Begründungen mußten alle Forderungen diesbezüglicher Art aber zunächst reine Theorie bleiben, da es in der Praxis noch kein geeignetes Quellenbuch für die Hand des Schülers gab. Ein Pädagoge, der den Wert kulturgeschichtlicher Quellen für die Konzeption eines sach- und fachgerechten Geschichtsunterrichts schon frühzeitig erkannte, war der Leipziger Seminardirektor Albert Richter.

> "Die Einführung von Quellenberichten", konstatiert er, "ist nicht als etwas über das Ziel des Unterrichts hinausgehendes und denselben Belastendes anzusehen, sondern man darf darin eine Erleichterung des Unterrichtsgeschäftes und eine Förderung des Unterrichtszweckes erblicken, nämlich die Anteilnahme des Schülers zu erhöhen und seine Selbsttätigkeit zu steigern."(2)

Aufgrund seiner schulpraktischen Erfahrungen kann Richter nicht nur konkrete Hinweise für die Unterrichtsgestaltung geben, sondern auch auf ein Quellenbuch verweisen, das er für die Hand des Schülers zusammengestellt hat. Die Einführung eines solchen Buches hält er für unbedingt notwendig, weil es dem Schüler das bietet, "was er wörtlich besitzen muß, was kein Vortrag des Lehrers, und sei er noch so lebendig, ersetzen kann"[3].

Richter vertritt die Auffassung, daß die Aufmerksamkeit "durch solche Mitteilungen weit nachhaltiger erregt"[4] wird als durch die beste Darstellung und daß "historischen Berichten von Zeitgenossen meist dasselbe gemütliche Interesse von Schülern entgegengebracht wird, wie Gedichten"[5].

Die Beobachtung, daß dieses Interesse stark zunahm,

---

1) Adolf Rude a.a.O. S. 24. Vergl. auch Hermann Liebeskind a.a.O. S. 21
2) Albert Richter: Quellen im Geschichtsunterricht. In: Bericht des Leipziger Lehrervereins. Leipzig 1884 S. 2o
3) Albert Richter: Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha 1887 S. 69
4) Albert Richter: Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Leipzig 1884 S. III
5) ebd.

wenn die Quellen "den Schülern selbst zugänglich waren"[1], veranlaßte den Pädagogen zur Herausgabe einer Quellensammlung, die sowohl die Zustände des Volkes als auch die Schicksale des Landes berücksichtigte. Das Richtersche Quellenbuch enthält insgesamt 160 Quellentexte: Mitteilungen aus den alten Volksrechten der Alemannen, Franken, Bayern, einen Abschnitt aus Sebastian Franks Weltbuch, Mitteilungen aus der Bauernordnung für das Herzogtum Vor- und Hinterpommern aus dem Jahre 1764, sowie viele Berichte schlichter Bürger, Handwerker und auch Landsknechtslieder und Dichterworte, "wenn sie erkennen ließen, welche Auffassungen die Zeitgenossen bestimmter Ereignisse oder Zustände von diesen hatten"[2].
Obgleich Albert Richter der Meinung ist, daß die Berichte einfacher Zeitgenossen der Empfindungswelt der Schüler besonders nahestehen, hält er es nicht für sinnvoll, den Geschichtsunterricht ausschließlich auf der Basis kulturgeschichtlicher Quellen aufzubauen. Aus diesem Grunde hat er auch Urkunden über Staatsverträge, Chroniken und Annalen gleichzeitiger Geschichtsschreiber und diplomatische Akten, u.a. Proben aus den Kapitularen Karls des Großen, den Bannspruch Gregors VII. gegen Heinrich IV., die wichtigsten Bestimmungen des "Ewigen Landfriedens" von 1495 und einige Beschlüsse des Westfälischen Friedens in seine Sammlung aufgenommen.
Die Quellen wurden zum Teil originalgetreu übernommen, um den Schülern "Anschauungen von alten

---

1) Albert Richter a.a.O. S. IV. Richter weist hier auf die in dem von ihm herausgegebenen Besebuch enthaltenen Quellen hin. Vergl. Albert Richter: Deutsches Lesebuch 3. Aufl. Leipzig 1884
2) Albert Richter Quellenbuch S. III

Sprach- und Darstellungsformen zu gewähren"[1], zum Teil aus pädagogischen Gründen geändert. Vor allem der mit Höflichkeitsbeteuerungen überladene Kurialstil des 17. und 18. Jahrhunderts konnte nach den Ausführungen des Autors nicht wortgetreu wiedergegeben werden, da er das Fassungsvermögen der Volksschüler übersteige. Bei den Änderungen war Richter aber "mit möglichster Schonung verfahren, um den Grundcharakter der Überlieferungen nicht zu zerstören"[2].

Über die methodischen Möglichkeiten des Einsatzes von Quellen äußert sich der Autor nur kurz. Sie konnten nach seinen Vorschlägen

1. in den Lehrervortrag verwebt werden,
2. nach demselben erläutert und besprochen werden,
3. nach der Behandlung des Stoffes im Unterricht der Privatlektüre des Schülers überlassen bleiben,
4. den Mittelpunkt des Unterrichts bilden,
5. der lebendige Bezug zu den von den Schülern erarbeiteten tabellarischen Übersichten sein.(3)

---

1) Albert Richter a.a.O. S. IV. Als Beispiel mögen hier die nach Nithard zitierten Straßburger Eide dienen. In einer kurzen Einführung berichtet Richter, daß "Nithard an den betreffenden Kämpfen teilgenommen" und auf den Wunsch Karls des Kahlen einen Bericht darüber in sein Geschichtswerk aufgenommen habe. Richter zitiert die Eide im Text in neu-,in Anmerkungen in althochdeutscher Sprache. Der Schwur Karls des Kahlen lautet hier: "In Godes minna ind in thes christianes folches ind unser bedhero gehaltnissi, fon thesemo dage frammordes, so fram so mir got gewizci indi mahd furgibit, so haldih thesan minam bruodher, soso man mit rehtu sinan bruodher scal in thiu thaz er mig so sama duo, indi mit Ludheren in nohheiniu thing ne gegango, the minam willon imo ce scadhen werdhen." In der Richterschen Übersetzung lautet dieser Schwur: "Aus Liebe zu Gott und um des christlichen Volkes und unser beider Heil willen, will ich von diesem Tage an fürderhin, so weit mir Gott Wissen und Macht gibt, diesen meinen Bruder halten, wie man seinen Bruder halten soll, unter der Bedingung, daß er mir ein gleiches tut. Und mit Lothar werde ich keinen Vergleich eingehen, der nach meinem Willen diesem meinen Bruder zum Schaden gereicht." Albert Richter a.a.O. S. 54

2) ebd. S. IV

3) Vergl. ebd.: Die Tabellen sollten anhand der den Quellen zugefügten Jahreszahlen von den Schülern selbst erarbeitet werden.

Im Sinne Richters konnten Quellen als Arbeits- und Anschauungsmittel "unbeschadet des Lehrervortrages"[1] vielfältig im Unterricht eingesetzt werden. Sie dienten letztlich dazu, "das Gewordene als Werdendes und das Geschehene als Geschehendes darzustellen"[2].
In Lehrerkreisen fand das Richtersche Quellenbuch zunächst keinen großen Anklang. Das mag einerseits auf die methodische Unsicherheit der Lehrer, andererseits auf die ökonomischen Verhältnisse der Zeit zurückzuführen sein, denn - wie Rude später feststellte - war an eine Einführung des Buches "wegen des hohen Preises ... nicht zu denken"[3].
Das Verdienst Albert Richters um den Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht wurde erst um 189o allgemein anerkannt. Viele Autoren bezogen sich auf seine methodischen Vorschläge und machten sie zur Grundlage umfassender Erörterungen für die Gestaltung eines auf Quellen basierenden, kulturhistorisch orientierten Geschichtsunterrichtes.[4] Es scheint, als habe er besonders nachhaltig auf den Geschichtsunterricht der Seminare eingewirkt.
Hermann Rosenberg, Seminarlehrer in Eisleben, verwertete das Richtersche Quellenbuch "im Seminarunterricht mit gutem Erfolg"[5]. Seine grundsätzlichen Überlegungen in bezug auf die methodische Verwertung der Quelle im Geschichtsunterricht basieren eindeutig auf den von Richter gegebenen Impulsen, jedoch kann er dem Vorschlag des Leipziger Pädagogen, Quellen in den Lehrervortrag zu "verweben", nicht vorbehaltlos zustimmen.Er sagt:

---

1) G. Feldhausen a.a.O.S.54
2) Albert Richter, Kulturgeschichte ... S.57
3) Adolf Rude: Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen. Osterwieck 1895 S.III
4) Vergl. Hermann Liebeskind a.a.O.S. 25/26; Adolf Rude, Quellen im Geschichtsunterricht ... S.22/23; Hermann Rosenburg: Die Verwertung der Quelle im Geschichtsunterricht der Lehrerseminare. In: Pädagogische Blätter, Gotha 1892 S.142 ff.
5) Hermann Rosenberg a.a.O.S.143

"Zuweilen mag der Lehrer die Hauptzüge der Quellenstücke mit s e i n e m V o r t r a g e v e r w e b e n, doch ist dies keine selbständige Verwertung derselben mehr."(1)

Nach Rosenburg ist der Einsatz von Quellen im Unterricht der Seminare zur Erweiterung und Vertiefung des geschichtlichen Wissens unbedingt erforderlich. Zusätzlich wird hier aber

"dem Geschichtslehrer die Quellenbenutzung zu einem Mittel, seine Schüler gründlicher kennenzulernen als bei bloß vortragender Lehrform. Denn hier treten plötzlich die im Stoff stets sicheren, dem Lehrer das Wort vom Munde schnappenden Gedächtnismenschen zurück, und scheinbar teilnahmslose Träumer enthüllen sich als Menschen von reichem Innenleben und klarem Denkvermögen."(2)

Die historische Quelle spielte im Geschichtsunterricht der Lehrerseminare wohl eine größere Rolle, als man gemeinhin annimmt. Gerade unter dem kulturgeschichtlichen Aspekt erkannte man schon relativ früh ihren Wert, wenn man auch, da sich die Methodik immer noch in einem Experimentierstadium befand, manchmal eigenartige methodische Wege einschlug, um sie optimal für den Unterricht zu nutzen. So hatte z.B. 1882 Blume den Vorschlag gemacht, den gesamten kulturgeschichtlichen Unterricht auf der Basis "sachlich geordneter Quellensätze"[3] aufzubauen.

Blume schlägt vor, den Lehrstoff in zwei Teile zu gliedern:"erstens in Geschichte der äußeren Schicksale des Volkes und zweitens in Geschichte der Zustände des Volkslebens"[4]. Die Volkszustände, die er als wichtigsten Teil der Geschichte bezeichnet, sollen unterteilt werden in:

"1. staatliches Leben,
2. gesellschaftliches Leben,
3. religiöses Leben,
4. wissenschaftliches und künstlerisches Leben,
5. wirtschaftliches Leben in Ackerbau, Handwerk und Handel." (5)

---

1) Hermann Rosenburg a.a.O. S. 145
2) ebd. S. 147
3) E. Blume a.a.O. S. 11
4) ebd. S. 9
5) ebd.

Für jede Epoche sollen in diesem Sinne aus den verschiedenen Quellen die entsprechenden Stellen herausgesucht und zusammengestellt werden, so daß die Ausschnitte zwar thematisch zusammenpassen, jedoch vollkommen aus dem Zusammenhang gerissen werden. Nach seinen eigenen Worten hat der Autor "vor dem Unzusammenhängenden in der Form nicht zurückgescheut, um den relativ größten Zusammenhang im Stoff zu gewinnen"[1]. Blume geht es ausschließlich um den reinen Informationsgehalt der Quelle. Das epische Element, das von fast allen anderen Autoren als besonderer Reiz der Quellen bezeichnet wird, will der Autor eleminieren und somit die Quelle auf wenige sachliche Sätze reduzieren. Er fordert:

> "Was in den Quellen teilweise mit behaglicher Breite erzählt, mit vielen Worten gegeben wird, muß ausgeschält werden. D i e Sätze sind herauszuheben, welche Auskunft gewähren über die in obiger Disposition angedeuteten Fragen."(2)

Im Vorwort seines 1884 erscheinenden Geschichtsbuches begründet er den fragmentarischen Charakter seiner Quellensammlung damit, daß die meisten Quellen fragmentarischer Natur seien und daß es außerdem nur so möglich sei, alle Zustände des Volkes sachlich zu erfassen.[3]

Anhand eines Beispiels erläutert Blume seine methodische Konzeption. Zur Geschichte des geistigen Lebens der Germanen vor Chlodewech"[4] stellt er 17 Quellenfragmente zusammen, aus denen die Schüler - wie der Zusammenfassung zu entnehmen ist - folgende Erkenntnisse gewinnen sollen:

1. Die Germanen kannten geheimnisvolle Schriftzeichen, die beim Loswurf, für Briefe und auch sonstige Aufzeichnungen verwendet wurden. Von Wulfila wurde diese Schrift im 4. Jahrhundert durch das Hinzufügen griechischer Buchstaben verbessert.

---

1) E. Blume a.a.O. S. 11
2) ebd. S. 12
3) Vergl. E. Blume: Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes 1. Bd. Urzeit, Merowingische Zeit, Karolingische Zeit. Cöthen 1884 S. V
4) E. Blume: Zum Geschichtsunterricht ..., S. 15

2. Die Germanen waren ein äußerst sangesfreudiges Volk.(1)

Das Geschichtsbuch Blumes ist prinzipiell nach dem vorgenannten Schema aufgebaut. Den quantitativ größten Raum nehmen die unter ganz bestimmten Themen zusammengestellten Quellenfragmente ein. Ihnen vorgeschaltet ist die Darstellung der politischen Geschichte, die gleichzeitig als chronologischer Leitfaden dient. Den Abschluß bilden Zusammenfassungen, die sich jeweils aus den zusammengestellten Quellenbruchstücken ergeben.

Sicherlich war die Herausgabe eines solchen Werkes mit einem erheblichen Arbeitsaufwand von Seiten des Autors verbunden. Es bleibt aber fraglich, ob sich anhand einer relativ großen Anzahl ähnlicher Quellenfragmente die Eigentätigkeit der Schüler überhaupt realisieren läßt, zumal dann, wenn die historischen Erkenntnisse schriftlich fixiert vorgegeben sind. Aus dem Zusammenhang gerissene Quellenbruchstücke dieser Art sind letztlich gleiche oder ähnliche Mosaiksteinchen, aus denen sich kein geschichtliches Gesamtbild zusammensetzen läßt. Außerdem aber werden Quellen hier zu einer beeindruckenden, nicht zu widersprechenden Beweiskette, die irreführend oder sogar die Geschichte verfälschend sein kann.

Trotz aller Vorbehalte aber sollte nicht vergessen werden, daß der Vorschlag Blumes letztlich dem Be-

---

1) E. Blume: Zum Geschichtsunterricht ..., S. 17. Für die Sangesfreudigkeit der Germanen führt Blume folgende Quellen in 1 - 3 Sätzen an: Tac. Germ. III; Tac. Germ. II; Jord. cap. IV; Tac. Annal. II, 88; Jord. Cap. V; Sid. Apoll. Carm. XII, vs. 1 - 11; Tac. Annal. I, 65; Sid. Apoll. Carm. V. 218 seqq; Ausonius, Edyllium X (Mosella) vs. 161 seqq.; Jord. cap. XLI; Julianus in Misopogone. Notae Sirmondi ad. op. Sid. Apoll. pag. 24o. Das von Blume ausgewählte Zitat aus der letztgenannten Quelle möge als Beispiel für den Umfang und den Inhalt der anderen Fragmente dienen. Das Zitat lautet: "Ich sah die Barbaren jenseits des Rheines; wild tönte das Wort ihrer Lieder, nicht anders als das Gekreisch heftig schreiender Vögel, und doch haben sie Freude an ihren Gesängen."

dürfnis entspringt, dem Geschichtsunterricht eine fachorientierte, pädagogischen Prinzipien entsprechende Basis zu geben, ihn somit "den anderen Fächern ebenbürtig einzugliedern"[1].

Da der Geschichtsunterricht in der Volksschule weitgehend von der Qualifikation der Lehrer abhängig ist, vergrößerten sich mit dem Einsatz der Quelle in den Seminaren auch die Möglichkeiten ihrer Verwertung im Unterricht der Volksschule. Für die überwiegende Mehrheit der Lehrer blieb jedoch ein derartig gestalteter Geschichtsunterricht auch weiterhin problematisch, vor allem für jene, die ihre Ausbildung nach den Vorschriften der Regulative erhalten hatten.

Dieser Umstand mag mitbestimmend dafür gewesen sein, daß ein so fortschrittlicher Didaktiker wie Biedermann, der schon 1860 den Einsatz von Quellen für den Geschichtsunterricht aller Schulgattungen gefordert hatte, bei seiner "Kulturgeschichte für Schule und Haus" wieder auf die darstellende Form zurückgeht. Der Autor bietet Schülern und reiferen Lesern im Anhang zwar einen umfangreichen Katalog von Quellenschriften an, jedoch scheinen diese sowohl qualitativ als auch quantitativ eher für ein Geschichtsstudium denn zur Vertiefung des historischen Wissens für Volksschüler geeignet zu sein.[2]

Unter kulturhistorischen Aspekten erhielt nun auch die Sage einen festen Platz im Geschichtsunterricht der Volksschule. Im Rahmen eines propädeutischen Vorkurses wurde ihr unter bestimmten Voraussetzun -

---

1) E. Blume, Quellenbuch ...S. VII

2) Vergl. Karl Biedermann a.a.O. S. 243. Hier werden u.a. folgende Quellen angegeben: "Huttens Epistolae obscurorum virorum, hrsg. von Böcking 1869, 2 Bde.; 'Sammlung symbolischer Bücher' von C.A. Hase, 3.Aufl. 1845; 'Sleidans Briefwechsel',hrsg. von H. Baumgarten 1881; 'Korrespondenz des Kaisers Karl V.', hrsg. von Lanz 1844, 3 Bde.; 'Urkunden zur Geschichte des Konzils von Trient', hrsg. von Döllinger 1876."

gen die Funktion einer Quelle zugesprochen.

"Durch die Sage wird der Schüler aufs lebhafteste in die Zeit des Faktums und der Entstehung der Sage zurückversetzt, ein Nutzen, den freilich jede andere Quelle, wenn sie sonst dem Anschauungskreis der Schüler entspricht, auch haben könnte"(1

betont Albert Richter. Der Autor räumt ein, daß man zwar in manchen Fällen die Sage der Quelle vorziehen müsse, "weil sie das Volksgemüt in noch höherem Maße anspricht, da sie aus dem Volksgemüt geflossen"[2] sei, jedoch sollte man sich ihrer nur in besonderen Fällen bedienen.

Das in der Sage enthaltene kulturgeschichtliche Material sollte herausgehoben, gesammelt und besprochen werden, um so das Verständnis für sittliche, rechtliche und soziale Anschauungen zu wecken.

Die Erhellung der Vorzeit aber war nur in den wenigsten Fällen das Motiv für den Einsatz der Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule. Den Didaktikern dieser Richtung ging es vielmehr um die Intensivierung der nationalen Tugenden.

"Nirgends wohl finden wir die Grundzüge des deutschen Nationalcharakters so ausgeprägt als in den Nibelungen und Gudrun"[3], behauptet Feldhausen. Seinen Ausführungen zufolge wirken sich Sagen positiv auf das Verhalten der Schüler aus, da sie hier erkennen, daß Heldenmut, Gefolgschaftstreue und Heimatliebe die vornehmsten Tugenden ihrer Ahnen waren.

"Die Helden verzagen nicht im Unglück", konstatiert der Autor, "ihr Mut wächst mit der Gefahr, die Mannen sind in unwandelbarer Treue mit dem König verbunden, der Freund ist dem Freunde noch über den Tod hinaus treu; daneben offenbart sich das tiefste Gemütsleben unserer Altvordern, die Sehnsucht nach der Heimat, die Achtung vor den in

---

1) Albert Richter: Kulturgeschichte ..., S. 53

2) ebd. S. 54. Das Quellenbuch von Richter enthält als Beispiel für diese Quellengattung lediglich die Tellsage. Sie soll hier als "vortreffliche Probe altdeutscher Geschichtsschreibung" gelten und zu einem "äußerst fruchtbringenden Vergleichen mit Schillers Dichtung herangezogen werden. Albert Richter: Quellenbuch ... S. IV

3) G. Feldhausen a.a.O. S. 12

häuslicher Zurückgezogenheit lebenden Frauen und das die lieblichsten Bilder aufrollenden Familienlebens."(1)

Sevin erweitert den Sagenkreis noch um das Walthariлied. Er lehnt alles ab, was nicht "kern- und urdeutsch" ist. Der Autor ist der Meinung:"In der Art, wie die Helden in unseren großen Epen den Heldentod starben, haben wir ein Bild von des einzelnen Deutschen Abscheiden von dieser Erde."[2)]

An dieser makaberen Formulierung, die letztlich den Heldentod als erstrebenswertes Ideal anpreist, wird deutlich, welche Intentionen manchmal tatsächlich hinter der Forderung nach einem propädeutischen Sagenkurs standen. Nicht fachspezifische Erwägungen,sondern eher eine auf extrem nationale Tugenden ausgerichtete Erziehung gab den Ausschlag für den Einsatz von Sagen im Geschichtsunterricht der Volksschule. Im Grunde sollten die Schüler zu der Überzeugung gelangen, daß es gerade die deutsche Nation war, "auf die sich am ersten das Wort Röm. 2, 14 anwenden" [3)] ließ. Um dieses didaktischen Zieles willen durften somit nur jene Sagen eingesetzt werden, die von religiösen, römischen und hellenistischen Einflüssen frei waren und ausschließlich "mustergültige nationale Charaktere" [4)] vorführten. Da aber viele der in

---

1) G.Feldhausen a.a.O.S.12. Während Feldhausen das Nibelungenlied für die Manifestation des urdeutschen Wesens hält,lehnt Thrändorf diese Sage ab, weil sie "schon durch die abweichende Schreibweise der geographischen Namen (Rhein, Cöln usw.) auf eine Mischbevölkerung hinweist,während es doch von der größten pädagogischen Bedeutung ist, daß die Kinder vor allem einen echt deutschen Stamm kennenlernen."Vergl. Ernst Thrändorf: Lehrplan für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. In:Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Langensalza 1877 S. 1o3/1o4

2) Hermann Sevin:Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichtsunterricht der Volksschule. Tübingen 1875 S.13

3) ebd. S.37. Die entsprechende Stelle aus dem Römerbrief lautet:"Wenn nämlich die Heiden, die ein Gesetz nicht haben, von Natur aus tun, was des Gesetzes ist, so sind sie, obgleich sie ein Gesetz nicht haben, sich selber Gesetz."

4) Hermann Sevin a.a.O.S.16

den Sagen gepriesene Helden keine in diesem Sinne makellose Vergangenheit hatten, sondern der "Flecken gar zu viele aufwiesen"[1], blieb der Sagenkreis letztlich sehr begrenzt.[2]

Trotz dieser im nationalen Sinne getroffenen didaktischen Vorentscheidung haben auch bei Sevin die Sagen Quellencharakter, vor allem dann, wenn sie - wie der Autor fordert - im Urtext dargeboten werden. Das jedoch soll nur da geschehen, wo sich in den Strophen urdeutsches Wesen wiederspiegelt, zum Beispiel bei folgenden Versen aus "Kudrun":

"Do sprach diu maget edele ' vil rîches kuniges wîp,
Sô schaffet das man mich lêre, das ich den mînen lîp
Dar zuo müge bringen, das ich iu wasche kleider.
Ich sol niht haben wünne: ich wolde, das ir mir noch taetet leider." (3)

Strophen dieser Art sollten von den Schülern gelernt und auch schriftlich bearbeitet werden. Kritische Erörterungen über einzelne Widersprüche und Unwahrscheinlichkeiten hatten zu unterbleiben. Zur Klärung des historischen Hintergrundes habe der Lehrer lediglich zu bemerken, daß die Handlung in eine Zeit falle, in der die Dänen ihre Raubzüge an der französischen Küste ausführten und daß die Sprache " am Hofe des Rotbarts gesprochen wurde"[4].

Als nationales Bildungsmittel scheint auch Karl Lange die Sage zu betrachten. Im Gegensatz zu Sevin ist er jedoch der Meinung, daß sie nicht kritiklos im

---

1) Hermann Sevin a.a.O.S.14
2) Vergl. ebd. S.16 - 25. Den "Tristan" nennt Sevin ein "bigottes fränkisches Volksepos". "Lanzelot" und "Parzival" enthalten zu viele britische Elemente. Karl der Große ist zwar ein "kerndeutscher Held", aber sein Gesichtskreis wurde"vollkommen von der römisch-katholischen Anschauung bestimmt". Die Männer des Mittelalters schließlich waren "von vornherein geimpft mit diesem der deutschen Nation ursprünglich fremden Geiste". Alle vorgenannten Helden und die sich auf sie beziehenden Sagen besitzen im Sinne Sevins keine Relevanz für den Geschichtsunterricht in der Volksschule.
3) Hermann Sevin a.a.O.S.44
4) ebd.S.3o

Geschichtsunterricht eingesetzt werden dürfe. Er stellt zwar fest:

> "Barbarossa ist erstanden mit der alten Herrlichkeit des deutschen Reiches - und so mögen mit ihm auch die Sagen von den alten, lieben Helden unserer Vorzeit erwachen von dem Schlafe, den sie bisher schliefen in den Büchern unserer Gelehrten und hineinziehen in die Schule und die Jugend begeistern für die großen Taten unserer Nation",(1)

aber in seinen methodischen Forderungen ist er weit sachlicher als Sevin. Nach seiner Meinung sollten die geschichtlichen Tatsachen im Vordergrund des Unterrichts stehen. "Erst wenn sie verstanden und fest eingeprägt worden sind, heißt es: Nun wollen wir auch sehen, wie das Volk von unserm Helden gesungen hat, was die Sage von ihm zu erzählen weiß."[2)]
Den Ausführungen des Autors zufolge ist die Sage "der Efeu, der um altes verfallenes Burggemäuer seine Ranken zieht"[3)]. Sie ist also nicht der Kern des Geschichtsunterrichtes, sondern dient zur Belebung und Ergänzung, was aber keinesfalls heißt, daß sie als krönender Abschluß einer Unterrichtseinheit betrachtet und zur Belohnung für rege Beteiligung am Unterricht eingesetzt werden soll. Durch die Besprechung der Sage, "welche die Übermittlung fachlichen Verständnisses zum Zweck hat"[4)], wird sie zur Quelle für "anschauliche Vorstellungen von der Lebensweise und Beschäftigung, der Kriegsführung, der Feste, der Sitten und Gewohnheiten der alten Deutschen"[5)].
Nach Lange ist der Sage nur unter Vorbehalten historische Glaubwürdigkeit zuzusprechen. "Was den gut beglaubigten Berichten unserer mittelalterlichen Geschichtsschreiber widerspricht, was die historische Wahrheit verwirrt, ist auszulassen"[6)], sagt er. Um

---

1) Karl Lange: Die Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Päd. Blätter, Bd. V 1876 S. 202
2) ebd. S. 217
3) ebd. S. 203
4) ebd. S. 214
5) ebd. S. 216
6) ebd. S. 209

der historischen Wahrheit willen lehnt er die Sage von "Otto mit dem Barte"[1] ab, weil hier Otto I., Otto II. und Philipp von Schwaben zu einer Person verschmelzen und Ereignisse aus ganz verschiedenen Zeitabschnitten in einen kurz befristeten Zeitraum verlegt werden.

Die Sage bietet vor allem unter kulturgeschichtlichen Aspekten eine Fülle konkreten historischen Materials. Sie muß aber wie jede andere Quelle kritisch erschlossen werden, und das bedeutet für den Lehrer unter Umständen eine noch größere Investition an Arbeit als beim Einsatz anderer Quellengattungen. Die Sage hat keine Relevanz für den Geschichtsunterricht, wenn sie lediglich um des ästhetischen Genusses willen eingesetzt wird oder wenn sie im Sinne Sevins dazu dient, sachorientierte Geschichtsstunden in nationale Weihestunden umzufunktionieren.[2]

Aufgrund des unter kulturhistorischen Aspekten erweiterten Quellenbegriffes und des Engagements der Seminarlehrer für den Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht vergrößerten sich die Chancen für eine Konfrontation der Volksschüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit. Da es mit Ausnahme der Richterschen Quellensammlung aber noch kein geeignetes Buch für die Hand des Schülers gab, ist die Vermutung sicher nicht abwegig, daß diese Begegnung nur indirekt durch das "Verweben" einzelner Quellen in den Lehrervortrag stattfand, wenn der Lehrer aufgrund der neuen Ausbildung über eine ausreichende Qualifikation verfügte.

Ob die in den Lesebüchern enthaltenen Sagen auf ihre historische Aussage hin überprüft wurden, ist frag-

---

1) Vergl. Wilhelm Grimm: Deutsche Sagen 2 Bde. Berlin 1865, Bd. II S. 141. Karl Lange verweist in seinem Aufsatz häufiger auf die Grimmsche Sagensammlung. Zudem beruft er sich auf die Ausführungen Grimms im Vorwort der Sammlung, wonach der Sage, wenn auch keine "irdische", so doch eine "geistige Wahrheit" zuzusprechen sei. Vergl. Karl Lange a.a.O. S. 2o1, 2o4, 2o9

2) Vergl. Hermann Sevin a.a.O. S. 3o

lich, zumal gerade diese Quellengattung mehr unter didaktischen Aspekten betrachtet wurde.
Das mit Quellentexten versehene Lesebuch von Richter muß als Ausnahme betrachtet werden, denn üblicherweise enthielten diese Bücher nur dürftige historische Zusammenfassungen.

5. Leitfäden - Realienbücher - Quellensammlungen, Kontroversen um Hilfsbücher für den Geschichtsunterricht

Aus den methodischen und didaktischen Erörterungen zum Geschichtsunterricht in der Volksschule läßt sich für die Zeit nach 1872 durchaus eine Tendenz zum Einsatz historischer Quellen für diesen Unterrichtsbereich erkennen. Die Hypothese, dieser Unterricht sei mit seiner obligatorischen Einführung auch sogleich sachgerecht erteilt worden, läßt sich jedoch kaum verifizieren.
Da nur relativ wenige Lehrer in den Seminaren mit der historischen Methode konfrontiert worden waren, die Mehrzahl der Lehrer ihre Ausbildung aber in der Zeit der Reaktion erhalten hatte, übten die Bestimmungen der Regulative auch nach 1872 immer noch einen großen Einfluß auf die Lehrerbildung und somit auch auf den Volksschulunterricht aus. Das galt vorwiegend für die Realienfächer, ganz besonders aber für den eigenständigen Geschichtsunterricht.
Nach den Regulativen waren die Kandidaten der Lehrerseminare zum "einfachen und fruchtbringenden Unterricht"[1] für alle Fächer der Volksschule "in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule"[2]

---

1) Aus dem 1. Regulativ betr. den Seminarunterricht vom 1.1o.1854. Zit. nach Heinrich Lewin: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule und der Förderung der Volksbildung durch die Hohenzollern nebst den wichtigsten Schulordnungen, Schulgesetzen, Erlassen und Verfügungen. Leipzig 191o S.258
2) ebd.

befähigt worden. Der Realunterricht war "im Anschluß an das Lesebuch" zu erteilen.
Diese Forderung war, wenn auch in abgeänderter Form, in die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 eingegangen. Für einklassige Schulen galt:
"Beim Unterricht in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen."(1)
Unter diesen Voraussetzungen war in der Praxis die Vermittlung des historischen Lehrstoffes an Hand von Quellen wohl kaum durchführbar, zumal viele Lehrer nach wie vor von der Richtigkeit und Zweckmäßigkeit der Regulative überzeugt waren.[2] Wie sehr diese Ansichten auch nach 1886 noch verbreitet waren, zeigen die Ausführungen Robert Nitzschkes:

> "Warum die Regulativpartei keinen Realunterricht will? Weil, sagen die einen, für den gemeinen Mann Religion und etwas Lesen, Rechnen und Schreiben vollständig genügt, die moderne Schulbildung aber nur schädlich wirkt, anspruchsvoll und hochmütig macht, Unbotmäßigkeit und Unglaube, Auswanderung und Sozialdemokratie befördert; weil, sagen die anderen, die einfache Volksschule, insbesondere die einklassige nicht die Zeit dazu hat."(3)

Diese reaktionären Strömungen wirkten sich auf den Geschichtsunterricht keinesfalls günstig aus. In extremen Fällen lehnte man den gesamten Realunterricht ab. Hinter solchen Forderungen stand gewöhn-

---

1) Zentralblatt a.a.O. S. 595
2) Vergl. Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 2. Aufl. Gütersloh 1884 S. 3. Zu den Anhängern der Regulative ist nach Dörpfeld vor allem "das leitende Personal der Volksschule" zu zählen.
Im folgenden werden die Werke Dörpfelds in nachstehenden Abkürzungen zitiert:
   a) Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst der Volks- und Mittelschule. Gütersloh 1873, abgek. Grundlinien
   b) Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.Gütersloh 1884, abgek. Reformen
   c) Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. Gütersloh 1886, abgek. Didaktischer Materialismus
3) Robert Nitzschke: Realunterricht und Reallesebuch. Unter Zugrundelegung der Dörpfeldschen Anforderungen. Breslau 1886 S. 1o

lich die Intention, kritiklose und obrigkeitsgläubige Untertanen heranzubilden, ihnen nicht Kenntnisse zu vermitteln, sondern sie im Sinne der Regulative "zum Gehorsam, zur Treue und zur Achtung vor ihren Vorgesetzten zu erziehen"[1].

Die Schulpraktiker beriefen sich bei der Ablehnung des Realunterrichts vor allem darauf, daß es trotz intensiver Bemühungen immer noch keine relevanten Lehrbücher für die einzelnen Fächer dieses Unterrichtszweiges gab. Zwar waren inzwischen sowohl für die Lehrer als auch für die Schüler einige Bücher erschienen, aber dieselben waren in ihren Konzeptionen so unterschiedlich, daß die Auswahl eines sinnvollen und zweckmäßigen Lehrbuches ein scheinbar unlösbares Problem darstellte. Mit der Schulbuchfrage entschied sich praktisch nicht nur die Methodik und Didaktik der Realienfächer, sondern in letzter Konsequenz sogar deren Existenz.[2]

Schon 1873 hatte Dörpfeld festgestellt:

> "So wenig wie der sogenannte 'Leitfaden', so wenig kann auch das herkömmliche sogenannte 'L e s e b u c h' - dieses Mädchen für alles - als geeignetes Einprägungsmittel des Realunterrichts gelten."(3)

---

1) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen vom Juli 1872, Protokoll über das Volksschulwesen betreffende Verhandlungen,S.399. Vergl. auch Karl Herrmann: Das Autoritätsverhältnis in der Schule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hrsg. Friedrich Mann, Langensalza 1877 S. 3o5-3o7

2) Friedrich Wilhelm Dörpfeld weist an vielen Stellen seiner Schriften immer wieder auf diesen Zusammenhang hin. Vergl. vor allem seine "Reformen..." a.a. O. S. 47, S. 54, S. 112

3) Friedrich Wilhelm Dörpfeld,Grundlinien... S.42. Der Autor bezweifelt hier, daß nur ein Buch für den Deutschunterricht allein und "par exellence" die Bezeichnung "Lesebuch" beanspruchen könne, da letztlich jedes Buch gelesen werden müsse. Vergl. dazu auch Reformen... a.a.O.S.35, ferner Anm.S.15 An dieser Stelle führt Dörpfeld aus:"Wäre etwas mehr Logik in der traditionellen pädagogischen Sprache, so würde man den Namen 'Lesebuch' - falls er überhaupt gebraucht werden soll - nicht ausschließlich an ein einziges, an ein sprachunter-

Nach den Ausführungen des Autors verursachen die kompendienartigen Leitfäden nicht nur das "Stoffübermaß [1] in den Realienfächern, sondern sie hemmen zugleich die Sprachentwicklung [2] der Schüler. Sie wären demnach eher als "Leidfäden"[3] oder "Verleitfäden" [4] zu betrachten, denn als Leitfäden zu bezeichnen. Aufgrund der durch diese Kompendien verursachten Mängel sei der didaktische Rechtsboden für die Realienfächer so schwach, konstatiert Dörpfeld, "daß es nicht eines besonderen Druckes von oben bedarf, um dieses Lehrfach mit all seinen Leitfäden in den Abgrund sinken zu lassen."[5]
Auch das neue Lesebuch hält Dörpfeld für die Erteilung eines fachgerechten Realunterrichts für völlig ungeeignet, weil es nach den "Bestimmungen" ausschließlich eine "Anthologie der schönsprachlichen Literatur, also ein Lesebuch im Dienste des Sprachunterrichtes"[6] sein sollte. Aus einer "sprachunterrichtlichen Mustersammlung" [7] aber sind nach der Meinung des Autors nur unter großem Zeitaufwand - wenn überhaupt - Realkenntnisse zu gewinnen. Das neue bel-

---

richtliches Buch vergeben haben." Vergl. auch Didaktischer Materialismus...a.a.O.S.1o3. Hier bezeichnet Dörpfeld es als abwegig, daß "eine Sammlung schönsprachlicher Darstellungen...schlechthin das 'L e s e b u c h' genannt wird, als wenn es das einzige Buch wäre, worin gelesen werden soll.

1) Vergl. Friedrich Wilhelm Dörpfeld:Reformen ... a. a.O.S. 31, Anm. S. 44. Dörpfeld weist an dieser Stelle auf ein vielgebrauchtes, im Leitfadenstil gehaltenes Realienbuch hin, "das in seinem geographischen Teile über 1ooo Namen (von Ländern, Gebirgen, Flüssen, Städten usw.) zum Lernen anbietet." Der Titel des Buches wird nicht genannt.
2) Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Reformen...a.a.O.S.17; Grundlinien...a.a.O.S.4o
3) Reformen ... S. 47
4) ebd. Anm. S. 44
5) ebd. S.112
6) ebd. S. 13
7) ebd.

letristische Lesebuch sei somit für das realistische Lernen weit ungeeigneter als das mit Sachtexten durchsetzte der Regulative.
Dörpfelds Reformvorschläge beziehen sich einerseits auf die quantitative Vollständigkeit des Lehrpla - nes - das heißt, der Realunterricht muß als "selbständiges Lehrfach der Volksschule" [1] obligatorisch eingeführt werden - andererseits auf die qualitative Bemessung des Lehrstoffes. Im Sinne des Autors bedeutet das: " Es darf nur soviel Stoff ausgewählt werden, als auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet, d.i. in wirkliche Geisteskraft umgearbeitet werden kann." [2]
Diese Durcharbeitung oder der Vollzug von Lehr- und Lernoperationen an der Sache bedarf nach Dörpfeld eines besonderen "sachlich und methodisch wohldurchdachten" [3] Hilfsbuches, dessen Darstellungen "anschaulich und leicht verständlich" [4] sein sollten. Es sollte von allen Sprachschwierigkeiten gereinigt und "in seinem Hauptinhalte ein Lesebuch sein, das zugleich Lernbuch ist, oder ein Lernbuch, das zugleich Lesebuch sein kann"[5].
Nach der Dörpfeldschen Terminologie ist damit keinesfalls das sogenannte "realistische Lesebuch" gemeint, sondern ein spezielles "Reallesebuch", das sich von den üblichen Lesebüchern dadurch unterscheidet, daß es in sich geschlossen ist , also nicht eine Vermischung von belletristischen und realistischen

---

1) Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Reformen...a.a.O.S.3. Nach den Ausführungen Dörpfelds unterschied sich der derzeitig praktizierte Realunterricht aufgrund des methodischen Mankos der "Allgemeinen Bestimmungen" kaum von dem der Regulative.
2) Reformen...a.a.O.S.6
3) ebd. S.14
4) ebd. Vergl. auch Grundlinien... a.a.O.S.4o
5) Grundlinien...a.a.O.S.4o; Didaktischer Materialismus...a.a.O.S.1o6

Lesestücken darbietet.[1]
Die Vorteile eines solchen Reallesebuches sind nach Dörpfeld vielfältiger Art. Es läßt sich für die Vertiefung und Wiederholung des Stoffes einsetzen, ist für Landschulen das ideale Hilfsmittel für die Stillarbeit und fördert zudem die Lesefertigkeit, die als unentbehrliches "instrumentales Bildungsmittel" [2] die beste Voraussetzung dafür bietet, daß die Schüler nicht nur Kenntnisse erwerben, sondern auch sachgerecht denken und reden lernen.[3]
Im Gegensatz zu Dörpfeld behauptet Dittes, daß realistische Lehrbücher in der Hand der Schüler allen Prinzipien der Didaktik und Methodik widersprächen. Die meisten dieser Bücher enthielten nur schwer ver-

---

1) Vergl.Grundlinien...a.a.O.Anm.S. 43. Ob der belletristische und der realistische Teil "auch äußerlich zu scheiden sind", ist nach Dörpfeld "keine pädagogische, sondern eine Buchbinderfrage". Vergl. auch Reformen... a.a.O.S.47. Hier stellt Dörpfeld fest:"Will jemand aus Sparsamkeitsrücksichten diese beiden Bücher ... in einem Bande haben, so ist dawider nichts zu sagen; meinetwegen mögen alle übrigen Bücher noch dazu gebunden werden, wenn das profitabel ist; man sorge aber dafür, daß die klare Prinzipienfrage nicht durch eine pure Buchbinderfrage wieder in Verwirrung gebracht wird."
Formal entsprachen zwar einige der um 1885 erschienenen Lesebücher den Dörpfeldschen Anforderungen. Sie waren jedoch häufig nur Neuauflagen der Regulativbücher. Die historischen Teile waren weder anschaulich noch entsprachen sie inhaltlich den Anforderungen der "Allgemeinen Bestimmungen". Sie enthielten gewöhnlich zusammenhanglose Einzeldarstellungen, beginnend bei"den ältesten Völkern, wie sie aus der Bibel bekannt sind" bis zur Errichtung des Kaiserreiches. Vergl. Deutsches Lesebuch für das Bedürfnis ungeteilter Volksschulen. 4.Aufl. München 188o; Albert Haesters: Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule. 1.Aufl. Essen 1853, 23.Aufl. Essen 1878; Ferdinand Wetzel u.a.: Schullesebuch. 1.Aufl. Berlin 1857, 45.Aufl. Berlin1884; Friedrich Wilhelm Theel: Lesebuch für einklassige Schulen. 1.Aufl. Königsberg 1857, 59. Aufl. Berlin 1876

2) Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Didaktischer Materialismus...a.a.O.S.1o7

3) Vergl. Reformen...a.a.O.S.15; Grundlinien...a.a. O.S. 36/37

ständliche Extrakte der betreffenden Wissenschaften, Gerippe von Lehrsätzen und Systemen. Mit der Einführung eines wie immer gestalteten Reallehrbuches sei letztlich die Gefahr verbunden, daß es in einer methodisch nicht vertretbaren Weise mißbraucht werden könnte. Es werde "leicht zu einem Ruhekissen für den Lehrer"[1] und zu "einer Tortur für den Schüler"[2], der die entsprechenden Stellen zu lesen und auswendig zu lernen habe, sich aber statt des Inhalts nur Worte einprägen könne.

Nach der Meinung Dittes hemmt ein solches Buch nicht nur die Selbsttätigkeit der Schüler, sondern es verhindert zudem die lebendige Wechselbeziehung zwischen Lehrern und Schülern. Der Autor konstatiert:

> "Mag man auch den verständigsten Gebrauch vom Lehrbuche machen, sobald es auf den Schulbänken aufgepflanzt wird, ist es eine Barrikade, ein Fremdkörper zwischen Lehrern und Schülern."(3)

Die Kontroversen um den Realunterricht und die Benutzung von Lehrbüchern für die diesen Unterrichtsbereich umfassenden Fächer erreichten um 1885 ihren

---

1) Friedrich Dittes: Methodik der Volksschule, auf geschichtlicher Grundlage. 2. Aufl. Leipzig 1875, S. 244. Außerdem Ders.: Über den Gebrauch von Lehrbüchern in den Volksschulen. In: Pädagogium IV. Jg. Leipzig und Wien 1882, S. 713 - 725. Dittes strikte Ablehnung eines Realienbuches führte 1884 zu einem offenen Konflikt mit den Autoren Ludwig Kahnmeyer und Hermann Schulze. Vergl. dazu Friedrich Dittes: Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren. In: Pädagogium 1884, Märzheft. Vergl. dagegen Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze: Offener Brief an Herrn Dir. Dr. Friedrich Dittes in Wien betr. die im Pädagogium veröffentlichte Rezension unseres "anschaulich ausführlichen Realienbuches". Eine Abwehr. Braunschweig 1884, außerdem Dies.: Hr. Dr. Dittes als Verteidiger einer verunglückten Rezension. Mit einer Nachschrift. Braunschweig 1884. Gegen die ablehnende Haltung Dittes bezüglich der Realienbücher wendet sich auch Dörpfeld, vor allem in seiner Streitschrift: Der Sachunterricht als Grundlage des Sprachunterrichtes. Gütersloh 1895, S. 149. Dörpfeld stellt hier fest: "Dittes Vorschlag hat somit nicht mehr Wert als der: um Zahnschmerzen aus dem Wege zu gehen, solle man sich alle Zähne ziehen lassen."

2) Friedrich Dittes a.a.O. S. 244

3) ebd.

Höhepunkt.

Inzwischen hatten sich sechs Interessengruppen gebildet, zwischen denen Kompromisse kaum noch möglich schienen:

1. Die Anhänger der Regulative, die den Realunterricht vollständig ablehnten,
2. diejenigen, die den Realunterricht zwar befürworteten, aber den Gebrauch von Hilfsbüchern für überflüssig hielten,
3. diejenigen, die sich in Anlehnung an die "Allgemeinen Bestimmungen" von den sogenannten Leitfäden den größten Erfolg versprachen,
4. diejenigen, die den mündlichen Vortrag des Lehrers in den Mittelpunkt stellten und das Lesebuch zur Belebung des Unterrichts eingesetzt sehen wollten,
5. diejenigen, die im Sinne Dörpfelds für eine strikte Trennung der belletristischen und realistischen Teile des Lesebuches plädierten, sei es, daß diese Gruppe ein zweigeteiltes Lesebuch oder ein eigenes anschauliches Realienbuch wünschte,
6. diejenigen, die für jedes der Realienfächer fachspezifische Lehrbücher forderten.(1)

Weite Kreise der Lehrerschaft befürworteten die Anschaffung von Leitfäden, weil sie einerseits von den Allgemeinen Bestimmungen ausdrücklich genehmigt worden waren, andererseits so der Lehrer die wichtigste Informationsquelle für den Schüler blieb, seine Autorität folglich nichts von ihrer Wirksamkeit verlor. Aufgrund ihrer dürftigen Angaben konnten diese Bücher lediglich für Repetitionen benutzt werden.[2] Kaum beachtet wurde dabei, daß diese Leitfäden insbesondere für den Geschichtsunterricht häufig "der historischen Richtigkeit, soweit dieselbe nach dem Stande der gegenwärtigen Kritik als solche anerkannt"[3] wurde, widersprachen. Der Rezensent des

---

1) Vergl. H. Fechner: Die Geschichte des Volksschullesebuches. In: Carl Kehr, Hrsg.: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner. Gotha 1889 S. 145-147.

2) Vergleiche Richard Schillmann: Leitfaden des Unterrichts in der deutschen Geschichte in Volksschulen. Berlin 1879; Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Repetitionen des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts. Gütersloh 1881

3) Aus der Rezension zu J.G.N. Backhaus: Leitfaden der Geschichte für Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürger- und gehobenen Volksschulen. 5. Unter Berücksichtigung der "Allgemeinen Bestimmungen" vermehrte Aufl. Harburg 1881. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 8. Jg. 1881 Langensalza. S. 378

historischen Leitfadens von Backhaus kommt nach einer eingehenden Analyse des Buches zu dem Schluß, daß das Niveau dieses Leitfadens genau dem der vielen anderen entspricht,

> "deren Abfassung, was die Gruppierung des Stoffes anbetrifft, wohl das Ergebnis einer gewissen Unterrichtsgewandtheit ist, die aber nach ihrem gesamten Inhalt den Beweis liefern, daß ihre Verfasser ihr Wissen noch von den Schulbänken oder aus der Lektüre hergebrachter Lehrbücher haben, aber in keiner Weise in die Tiefen historischer Erkenntnis hinabgestiegen sind."(1)

Trotz dieser beachtlichen Mängel schien das Bedürfnis nach Leitfäden recht groß gewesen zu sein, denn immer wieder erschienen neue Auflagen solcher Zusammenstellungen historischer Daten und Namen.[2)]

Die Produktion von Kompendien nahm nach den Ausführungen Robert Rißmanns geradezu kriminelle Formen an. Er schreibt:

> "Die Leitfadenfabrikation ist nachgerade zu einer Landplage geworden, so daß jeder, der es mit der Schule gut meint, wohl ein Einschreiten der Polizei gegen solchen Unfug wünschen möchte. Ein rechtschaffener Buchmacher fragt den Henker danach, ob das, was er dem Publikum und den verehrten Kollegen darbietet, nicht längst schon und zwar weit besser und praktischer gesagt worden ist. Die Literatur seines Faches ist ihm überhaupt gleichgültig. Er schmiert aus 11 Schmökern den 12. zusammen, freilich, um einem tiefgefühlten Bedürfnis zu genügen, wie die erlogene Redensart lautet."(3)

---

1) Blätter für erziehenden Unterricht a.a. O. S. 378. Nicht repräsentativ für diese Art von Leitfäden war der seit 1864 als Leitfaden für den Geschichtsunterricht erscheinende "Ploetz", der permanent überarbeitet wurde und heute noch als das geschichtliche Nachschlagewerk gilt. Vergl. für den hier behandelten Zeitraum Karl Ploetz: Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 6. verbesserte und vermehrte Aufl. Berlin 1877.

2) 1895 reduzierte sogar Biedermann seine Kulturgeschichte auf dem Umfang eines Leitfadens. Er beschränkte sich nun auf das, was den Schülern "zu wissen nötig, aber auch so beschaffen ist, daß sie bei redlichem Fleiß sich es wohl zu dauerndem Besitz aneignen können". Vergl. Karl Biedermann: Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Unter Beirat praktischer Schulmänner. Leipzig 1895, Vorwort.

3) Robert Rißmann: Über die Leitfadenfabrikation. In: Schlesische Schulzeitung, Breslau 1879, Nr. 27 S. 225. Vergl. auch Adolph Hollenberg: Zur Fabrikation von Leitfäden. In: Ev. Schulblatt 1881 S. 383-389

Trotzdem sollte die Bedeutung dieser Leitfäden gerade für die unteren Volksschichten nicht unterschätzt werden. Wenn jene - wie obigen Ausführungen zu entnehmen ist - einerseits auch anscheinend in erster Linie dazu dienten, das finanzielle Bedürfnis ihrer Verfasser zu befriedigen, so waren sie andererseits aber für den Volksschüler das geeignete Mittel, das historische Wissen zu erweitern. Damit aber war es diesen Schülern möglich, sich einem gehobeneren Bildungsstand zu nähern, denn die Menge der gelernten und behaltenen Jahreszahlen war ein Faktor jener Kriterien, welche die höhere von der niederen Bildung unterschied.[1)]

---

1) Vergl. Friedrich Hofmann: Behandlung der Jahreszahlen. Ein Vortrag gehalten im Lokalverein zu Leipzig. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 14.Jg. Langensalza 1882 S.256-275. Hofmann führt in seinem Aufsatz aus, daß Gymnasiasten etwa 600-700, Volksschüler hingegen nur 60 Jahreszahlen zu behalten hätten. Für die mnemotechnische Behandlung der Jahreszahlen macht er recht eigenartige Vorschläge, wobei Additions- und Subtraktionsaufgaben den Eindruck erwecken, Geschichtsstunden sollten hier in Mathematikstunden umfunktioniert werden. Den von Mauersberger gemachten Vorschlag, analog zu naturwissenschaftlichen Formeln Zahlen durch Buchstaben zu ersetzen, hält er zwar für undurchführbar, räumt aber ein: "Gewiß läßt sich, wenn m 3 bedeutet, leicht merken: Menus: 3000 oder wenn n 2 gilt, Ninus 2000." Vergl. dazu auch C.T. Mauersberger: Mnemosyne. Die Kunst, das Merken zu erleichtern, pädagogisch und historisch begründet und angewendet auf Geschichte, Geographie, Rechnen usw. Leipzig 1885. Der schon immer praktizierte Vorschlag, Jahreszahlen anhand von Merksätzen einzuprägen, führte oft zu recht skurilen Konstruktionen, wobei die mathematischen Fähigkeiten der Schüler eine nicht zu unterschätzende Rolle spielten. Als Beispiel diene hier Hugo Saurs Vers zu den Raubkriegen Ludwigs XIV.:

" 2 Jahre erst kriegt er, 3 mal 2 plus 1 zum zweiten,
dann 5 und 7 mal, je 1 nun subtrahiert.
Der Kriege Zahl, die 4, gibt dir die Friedenszeiten,
wo Straß - und Luxenburg der König reuniert."

Vergl. Hugo Saur: Gedächtnisverse zur deutschen Geschichte (Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis). Straßburg und Mannheim 1873 S.324

In Konkurrenz zu den Leitfäden traten um die Mitte der achtziger Jahre die mehr oder weniger anschaulich ausführlichen Realienbücher. Diese wurden von einem Teil der Lehrerschaft zunächst mit folgender Begründung abgelehnt:

1. Das Realienbuch nimmt dem Unterricht den Reiz des Neuen.
2. Es legt dem Lehrer Fesseln an und hindert ihn an der Entfaltung seiner Individualität.
3. Es hindert die Entwicklung der Selbsttätigkeit der Schüler.
4. Es führt zur Überbürdung der Schüler.(1)

Hinter dieser Ablehnung standen weniger die sich in den vorgenannten Punkten abzeichnenden pädagogischen Erwägungen als vielmehr die hiermit in ihren Grundvoraussetzungen erschütterte Autorität des Lehrers, wie den nachfolgenden Ausführungen Adolf Lehmanns zu entnehmen ist.

> "Die interessierten Schüler", so konstatiert er, werden mit Begierde das neue Realienbuch ergreifen, und ehe noch der eigentliche Unterricht beginnt, haben sie die interessantesten Abschnitte aus demselben bereits gelesen, und der Lehrer ist nicht imstande, ihnen wesentlich Neues zu bieten."(2)

Die Befürworter des Realienbuches werteten diese Einwände als Scheingründe ab. Sie betrachteten das Realienbuch als notwendige Ergänzung eines eigenständigen Realunterrichtes und begründeten ihre Forderungen folgendermaßen:

1. Weil in den übrigen Unterrichtsfächern besondere Lehrbücher gebraucht werden, so ist ein solches auch für die Realien notwendig.
2. Realienbücher begünstigen eine organische Verbindung von Sach- und Sprachunterricht.
3. Ohne Realienbücher kann namentlich die ein- und zweiklassige Volksschule ihr Ziel nicht erreichen.
4. Das Realienbuch ist notwendig ,um die durch Schulversäumnisse entstandenen Lücken im Wissen der Kinder auszufüllen.
5. Realienbücher sind zur Repetition des absolvier-

---

1) Vergl. Adolf Lehmann: Die Realienbuchfrage.Vortrag in der Bezirkslehrerkonferenz gehalten am 16. Nov. 1886 zu Leipzig.Leipzig 1887 S. 11-14
2) ebd. S. 11

ten Unterrichtsstoffes unentbehrlich.(1)
Aufgrund dieser von Kahnmeyer und Schulze in Anlehnung an die Dörpfeldschen Ausführungen vorgebrachten Begründungen, vor allem aber durch die Betonung der engen Verbindung von Sach- und Sprachunterricht, wurde das Realienbuch von einem großen Teil der Lehrerschaft letztlich doch akzeptiert, zumal man in den sprachorientierten Gymnasien ein Vorbild für das niedere Schulwesen sah. "Die Volksschule", so betont Hugo Weber anläßlich der Gründung des Leipziger Lehrervereins,"darf keine Realschule niederer Art sein wollen, wohl aber muß sie etwas von dem Wesen des Gymnasiums annehmen, indem sie eine Sprache, natürlich die Muttersprache, zum Mittelpunkt erhebt. In den Sprachunterricht müssen alle anderen Fächer eingreifen." 2)
Zu den Gegnern des Realienbuches zählten einerseits die Anhänger der Leitfadenmethodik, andererseits jene Lehrer, die aus pädagogischem und didaktischem Interesse fachspezifische Bücher für die einzelnen Realienfächer forderten. Realienbücher werden von diesen Pädagogen abgelehnt, weil diese selbst in ihren "anschaulich-ausführlichen Darstellungen nichts weiter als erweiterte Leitfäden sind, die zu einem verderblichen Verbal-Realismus führen" 3).
Aus fachdidaktischen Gründen werden aber auch Lesebücher mit einem realistischen Anhang verworfen, weil hier die Darbietungen, obgleich "realistisch" apostrophiert, nach sprachlichen und ästhetischen

---

1) Vergl. Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze: Die Scheingründe der Gegner des Reallesebuches. Eine kritische Beleuchtung des von Herrn Greßler in Barmen veröffentlichen Vortrags über die Reallesebuchfrage. In: Ev. Schulblatt, Gütersloh 1886 S. 31-37. Vergl. auch Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Reformen...a.a.O.S. 31/32
2) Zit. nach Robert Nitzschke a.a.O.S. 7
3) Julius Greßler: Die Reallesebuchfrage aufgrund der Schulpraxis kritisch beleuchtet. Bielefeld 1886 S.17

Gesichtspunkten ausgewählt worden seien [1], fertige Bilder lieferten und somit gegen die elementaren Grundsätze der Didaktik verstießen. Statt der Leitfäden, Lebensbilder und Realienbücher forderte man ein Hilfsbuch für die Hand der Schüler, das als Grundlage für die volle Entfaltung der Eigentätigkeit derselben dienen konnte. Für den Geschichtsunterricht sollte ein solches Buch Texte enthalten, "bei denen es auf den Wortlaut ankommt, die nicht mit gleichem Erfolg so oder so lauten können" [2].

Albert Richter, der schon 1872 für eine direkte Konfrontation der Schüler mit historischen Quellen plädiert hatte, greift auch in die Debatte um die Realienbücher ein und stellt fest:

> "Für den Geschichtsunterricht sind es die ursprünglichen Geschichtsquellen, gleichzeitige Berichte von Augenzeugen, die nur dann ihre volle Wirkung auf Verstand und Gemüt ausüben können, wenn aus ihnen die unverfälschte Stimme des von den Ereignissen selbst Berührten, des an ihnen Teilhabenden, unter ihnen Leidenden vernehmen läßt."(3)

Der Autor begründet seine Forderung nach dem Einsatz von Quellen mit dem Hinweis, daß die Sprache derselben, insbesondere die der naiven Schriftsteller, "die Sprache der Kinder" sei, und daß die Aufmerksamkeit und das Interesse "durch solche Mitteilungen, in denen der Schüler Zeitgenossen der Ereignisse und Zustände sprechen hört, weit nachhaltiger erregt werden, als selbst durch die beste Darstellung in einem geschichtlichen Lehr- und Lesebuch" [4].

Den Lehrervortrag lehnt Richter keineswegs ab. Es erscheint ihm aber unverständlich, daß von einigen Methodikern gefordert wird, die Lehrer sollten zwar

---

1) Vergl. dazu auch die historischen Abhandlungen der Seminarlesebücher, u.a. Eduard Förster: Deutsches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnenseminare. 1. Aufl. Straßburg 1878, 6.Aufl. Straßburg 1899, insbesondere das Kapitel:Land und Leute,sonst und jetzt.Carl Kehr, Theodor Kriebitzsch:Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten. Bd.2 für die Unterstufe der Lehrerseminare,7.Aufl. Gotha 1891, hier das Kapitel:Bilder aus der Weltgeschichte.

2) Albert Richter:Reallesebuchfrage.Ein Vortrag gehalten in der Versammlung sächsischer Schuldirektoren zu Pirna am 27.9.1886.Leipzig 1887 S.7

3) ebd.

4) ebd.S.18

Quellen in ihre Darbietungen einfließen lassen, ihnen aber gleichzeitig untersagt wird, diese Quellen vorzulesen. Auswendig gelernte Texte aber, so konstatiert der Autor, seien nur selten wortgetreu, und darauf komme es beim Einsatz von Quellen an. Aus diesem Grunde sollen sie auch dem Schüler zugänglich sein, denn "sie bilden die Vermittlung zwischen dem Vortrag des Lehrers und der Selbsttätigkeit des Schülers, wie sie sich der Geschichtsunterricht geeigneter nicht wünschen kann"[1]. Richters Konzeption beruht auf einer sinnvollen Wechselwirkung von Lehrer- und Schüleraktivität. Sein Anliegen, den Geschichtsunterricht anhand von Quellenbüchern stärker fachspezifisch auszurichten und Lehrer und Schüler sachgerecht zu motivieren, fand zwar in der Folgezeit größere Beachtung, jedoch war an die Einführung eines Quellenbuches für die Hand des Schülers auch für die Zeit um 1885 kaum zu denken.

Die neu- oder wiedererschienenen Geschichtsbücher enthielten zum Teil immer noch weltgeschichtliche Abhandlungen[2] oder sogenannte Lebens- und Charakterbilder aus der vaterländischen Geschichte[3]. Die meisten dieser Bücher waren trotz ihrer vielversprechenden Titel nichts weiter als kompendienartige Zusammenfassungen, deren einzelne "Bilder"

---

1) Albert Richter a.a.O. S. 2o

2) Vergl. M. Müller: Geschichtsbilder zum Gebrauch der Volksschule. 9. Aufl. Stuttgart 1876, 21 Aufl. Stuttgart 1884. Karl A. Krüger: Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen. Ein Lehr- und Lernbuch für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und Präparandenanstalten. Danzig 188o.

3) Vergl. J.C. Andrä: Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Kreuznach und Leipzig 1876; A. Hirtz: Kurze Lebensbilder aus der Geschichte, besonders aus der vaterländischen. Für die Hand der Kinder in ein- und mehrklassigen Volksschulen. Mit Bezug auf die allgemeinen Bestimmungen des königl. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 15. Okt. 1872. 9. Aufl. Düsseldorf 1885 (Preis: 25 Pf.) Zu diesem Heft erschien ein 58 Seiten umfassendes Lehrerhandbuch, welches hauptsächlich ausführliche Anleitungen für die Gestaltung patriotischer Feste enthält.

zwar "ein für sich abgeschlossenes Ganzes" [1] bildeten, aber kaum die Anschaulichkeit eines Bildes besaßen. [2] Zudem verhinderte dieses zusammenhanglose Nebeneinander [3] den Aufbau eines systematischen Geschichtsunterrichtes, der manchem Lehrer auch wohl kaum erstrebenswert erschien. Ein "Verein praktischer Schulmänner", welcher die von Hirtz herausgegebenen "Lebensbilder" zu historischen Erzählungen erweiterte und zur Grundlage des geschichtlichen Teils eines Realienbuches [4] für die Hand des Lehrers machte, war der Auffassung:

> "In der Elementarschule kann ein systematischer, zusammenhängender Geschichtsunterricht nicht erteilt werden, dazu mangelt uns die Zeit, und dann ist auch das Material zu groß und der Stoff zu schwer, als daß er bei dem geringen geistigen Bildungsstandpunkte unserer Elementarschüler bewältigt werden könnte."(5)

Dem Verständnis der Kinder entsprechend sollte die Sprache solcher Lebens- und Charakterbilder "leicht, kindlich und volkstümlich" [6] sein und sich durch "Ein-

---

1) M.Müller a.a.O.S.IV

2) Als Beispiel für die Dürftigkeit der Geschichtsbücher dieses Genres diene das Buch von Müller. Auf 1o4 Oktavseiten werden hier 1oo solcher Lebensbilder vermittelt. Das wird dann besonders problematisch, wenn diese Bilder die Geschichte eines ganzen Volkes über einen längeren Zeitraum darstellen, z.B. die der Römer von 1oo v. Chr.- 4oo n. Chr. (Bild Nr. 19, S.19). Aber auch Biographien, die jeweils eine Seite umfassen sind nichts weiter als leitfadenartige Aufzählungen in abstrakten Formulierungen.Vergl.M.Müller a.a.O.

3) Die Zusammenhanglosigkeit möge man sich an nachstehender Bilderfolge des Geschichtsbuches von M. Müller verdeutlichen: Nr. 46,S.46: Erfindung des Pulvers; Nr.47,S.47: Kirchenversammlung von Konstanz; Nr.48,S.48: Die Jungfrau von Orleans; Nr.49,S.49: Die Femgerichte; Nr.5o,S.5o: Die Buchdruckerkunst; Nr.51,S.51: Die Türken.

4) Vergl. Die Realien in der ein- und zweiklassigen Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer zur Erleichterung der Vorbereitung auf den Unterricht.Hrsg. von einem Vereine praktischer Schulmänner. Köln 1878. Dieses Realienbuch umfaßt auf 223 Seiten: Naturkunde, Naturgeschichte, Geographie und Geschichte (S.139-2o2), dazu (S.2o2 -216) Vorschläge für die Sedanfeier und die Feier des Geburtstages des Kaisers (S.218-224).

5) ebd. S. 139

6) ebd. S.14o

fachheit und Klarheit"[1] auszeichnen. Aus diesem Grunde sollte nach den kurzen Ausführungen Müllers "alles fremdartige Beiwerk, alle erläuternden Einzelheiten, alle schwierigen Namen und genauen Zahlen wegfallen"[2].

Nach vorgenannten Prinzipien scheint sich sogar Richard Schillmann gerichtet zu haben, der im Titel seines Geschichtsbuches ausdrücklich auf die Schriften "zuverlässiger Originalschriftsteller"[3] hinweist. Im Text dieses Buches werden Quellen weder zitiert, noch wird in Fußnoten oder in der Literaturangabe darauf verwiesen. Der Autor ist der Meinung, der Lehrer müsse "sich damit begnügen",daß erfahrene Autoren ihm "das aus Quellen geschöpfte Wasser reichten"[4].

Gegenüber den mehr oder weniger trockenen Aneinanderreihungen geschichtlicher Fakten in diesen Lebensbildern waren die geschichtlichen Darstellungen in dem von Kahnmeyer und Schulze herausgegebenen Realienbuch in der Tat so ausführlich und anschaulich, wie es der Titel versprach.[5]

Der historische Teil des Buches umfaßt 15o Seiten, von denen 25 Seiten dem klassischen Altertum vorbehalten sind. Dieser Teil beruht vorwiegend auf Sagen, die auch als solche gekennzeichnet sind.

Die anschließende "Deutsche Geschichte" enthält ebenfalls eine größere Anzahl von Sagen. Zudem sind die Darstellungen häufig durch Anekdoten aufgelockert. An verschiedenen Stellen sind Aussprüche histori-

---

1) M. Müller a.a.O. S. III
2) ebd.
3) Richard Schillmann: Deutsche Geschichte in Lebensbildern. Ein geschichtliches Lesebuch aus zuverlässigen Originalschriftstellern. Berlin 188o.
4) ebd. Vorwort
5) Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze: Anschaulich-ausführliches Realienbuch, enthaltend Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre und Chemie. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Braunschweig 1884

scher Persönlichkeiten[1] und Quellenbruchstücke in den Text verwebt.

Ungefähr die Hälfte des historischen Teils nimmt die brandenburgisch-preußische Geschichte ein, wobei auf die Fürsorge der "Landesväter" für das Volk besonderes Gewicht gelegt wird. Im Rahmen eines solchen Kapitels wird die Botschaft Wilhelms I. von 1881, "in der er seine Wünsche für die Wohlfahrt der arbeitenden Klassen dem Reichstage ans Herz legt",[2] als längeres Quellenzitat eingeflochten.

Den Abschluß des historischen Teils bildet eine für diese Zeit typische Zusammenstellung charakteristischer Hohenzollernworte[3] und eine Zeittafel mit etwa 80 historischen Daten.

Bei einer Analyse dieses Realienbuches läßt sich feststellen, daß hier die Darstellungen aufgrund des "schmückenden Beiwerks", das aus vielen "Lebensbildern" zugunsten von "Einfachheit und Klarheit" eleminiert worden war, jene Anschaulichkeit erlangten, die geeignet war, Aufmerksamkeit und Interesse der

---

1) Vergl. Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze a.a.O. z.B. S. 13: Bei der Taufe Chlodwigs sprach Remigius: "Beuge, stolzer Franke, demütig deinen Nakken. Bete an, was du verbrannt, und verbrenne, was du angebetet hast." - S. 35: Gregor VII starb mit den Worten: "Ich habe die Gerechtigkeit geliebt und das Böse gehaßt, darum sterbe ich in der Verbannung." - S. 51: So heißt es z.B. im Salzburger Stadtrecht: "Wer ein Falschmünzer ist, der wird verbrannt oder versotten. Wer meineidig ist, dem soll die Zunge zum Nacken herausgerissen werden."

2) ebd.

3) Vergl. Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze a.a.O. S. 150. Hier werden u.a. zitiert: Friedrich I.: "Jedem das Seine." Friedrich Wilhelm I.: "Er (der preußische Adler) weicht der Sonne nicht." Friedrich Wilhelm IV.: "Ein freies Volk unter einem freien Könige! Das ist meine Losung, das soll sie auch bleiben, solange ich atme." Wilhelm I.: "Meine Hand soll das Wohl, das Recht aller in allen Schichten der Bevölkerung hüten."

Schüler zu wecken[1]. Wenn sich auch nicht behaupten läßt, daß ein anhand dieses Buches erteilter Geschichtsunterricht auf Quellen basiere, so bleibt doch zu konstatieren, daß das Bemühen der Autoren um die Beachtung fachdidaktischer Prinzipien unverkennbar ist.

Der Wirkungsbereich dieses für die Hand des Schülers konzipierten Sachbuches muß außerordentlich groß gewesen sein. Dafür sprechen einerseits die hohen Auflageziffern[2], andererseits die auf die einzelnen Schulverhältnisse zugeschnittenen Ausgaben. Der historische Teil erschien später neben dem alle Sachfächer umfassenden Realienbuch als selbständiges Geschichtsbuch[3].

Realienbücher, die sich auf das Prinzip der Anschauung beriefen, waren meist besser als ihr Ruf[4],

---

1) Als Beispiel diene hier eine Episode aus der Jugend Friedrichs des Großen. Bei Kahnmeyer/Schulze a.a.O. S. 94 werden die Musikliebe Friedrichs und die Flötenstunden bei seinem Musiklehrer Quanz folgendermaßen veranschaulicht: "Eines Abends, als die beiden so gemütlich beisammen waren, hörten sie plötzlich den Tritt des Königs. Schnell sprang Quanz in sein Versteck; Flöten und Noten wurden beiseite gebracht, und Friedrich legte in aller Eile die Uniform an. Der Vater merkte dennoch, was geschehen war, warf Schlafrock und Haarbeutel ins Feuer und konnte des Scheltens kein Ende finden." Vergl. dagegen M. Müller a.a.O. S. 74. Hier wird aufgeführt: "Friedrich Wilhelm von Preußen... liebte nur das Militär, haßte dagegen alle gelehrte Bildung. Sein Sohn aber las Bücher, pflegte die Malerei. Daher herrschte großer Unfrieden zwischen ihnen. Friedrich wurde nicht selten körperlich gezüchtigt."

2) Das Realienbuch erschien 19o5 in der 7o., 1935 - nach Auskunft des Verlages Velhagen und Klasing - in der 3oo. Aufl.; Der Umfang erweiterte sich von etwa 3oo auf 6oo Seiten.

3) Ludwig Kahnmeyer, Hermann Schulze: Realienbuch, Geschichte für Volks- und Bürgerschulen in anschaulich-ausführlicher Bearbeitung. 1o. Aufl. Bielefeld 189o; 45. Aufl. Bielefeld 19o1; Der erste Geschichtsunterricht. Für die Hand der Schüler bearbeitet von Bender u. a. Bielefeld 1892.

4) Vergl. Realienbuch für katholische Volksschulen in anschaulich ausführlichen Darstellungen. Hrsg. von mehreren Schulmännern. Braunschweig 1884

andere hingegen waren oft nichts weiter als eine Ansammlung von Leitfäden, wie es häufig schon in ihren Titeln zum Ausdruck kam[1].

Obgleich nie obligatorisch eingeführt, wurde das Realienbuch in der Folgezeit zum beliebtesten Sachbuch für die Hand der Schüler. Sein Siegeszug war kaum aufzuhalten.[2]

Konkrete Aussagen über die Methodik des erteilten Geschichtsunterrichtes lassen sich für den hier behandelten Zeitraum nicht machen. Es läßt sich allenfalls feststellen, daß die kontroversen Auffassungen über den Einsatz von Hilfsbüchern für dieses Fach letztlich auf eine Pluralität der praktizierten Methoden hinweisen, in deren Rahmen der Einsatz von Quellen zumindest nicht ausgeschlossen werden kann.

---

1) Vergl.: Illustriertes Realienbuch. Leitfaden für Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre. Bearbeitet für katholische Volks- und Bürgerschulen des deutschen Reiches. Nach den neuesten Bestimmungen über die Rechtschreibung verbesserte und bedeutend vermehrte Aufl. (64 Seiten), Potsdam 1883

2) Das Realienbuch behielt bis in die fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts seine dominierende Stellung als Sachbuch für die Volksschule. Erst als im Zuge der Lehrmittelfreiheit die Anschaffung fachspezifischer Bücher keine Kostenfrage für die Eltern mehr war, wurde es schließlich aus dieser Stellung verdrängt. M.E. stand das Realienbuch in der Tradition jener Schulbücher, die gegen Ende des 18. Jahrhunderts und zu Beginn des 19. Jahrhunderts unter dem Titel "Gemeinnützige Kenntnisse" erschienen waren. Davon zeugen sowohl die Anordnung des Stoffes als auch der Anspruch dieser Bücher, eben mehr bieten zu wollen als eine "bei bloßer Nomenclatur unvermeidliche Trockenheit" des Stoffes. Vergl. P.F. Dahlmann: Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse. Schwelm 1832, S.V.

IV. Die Interdependenz staatlicher Zielvorstellungen und pädagogischer Prinzipien beim Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule

1. Erlasse und "Weisungen" zur Reglementierung des Geschichtsunterrichts unter Wilhelm II.

Mit dem Regierungsantritt Wilhelms II. vollzog sich im Bereich des gesamten Schulwesens eine deutliche Wandlung. Diese war vielschichtig und umfaßte sowohl eine verstärkte Reglementierung des Unterrichtsbetriebes durch die Staatsgewalt als auch, hervorgerufen durch eine auf wissenschaftlichen Grundlagen basierende Pädagogik, eine eindeutigere Bewußtseinsbildung bei der Lehrerschaft.
Der Einfluß der Staatsgewalt machte sich am deutlichsten im Bereich des Geschichtsunterrichtes bemerkbar, der nun eine eminent politische Funktion zugewiesen erhielt. Das galt für alle Schulgattungen, natürlich **unterschiedlich hinsichtlich ihrer schichtenspezifischen Aufgaben und Ziele.**
In dem Erlaß Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 heißt es u. a.:

> "Es versteht sich von selbst, daß die hiernach der Schule zufallende Aufgabe nach Umfang und Ziel für die verschiedenen Stufen der Schulen angemessen zu begrenzen ist, daß daher den Kindern in der Volksschule nur die einfachsten und leicht faßlichsten Verhältnisse dargeboten werden dürfen, während diese Aufgabe für die höheren Kategorien der Unterrichtsanstalten entsprechend zu erweitern und zu vertiefen ist."(1)

Trotz der Einschränkung auf"die einfachsten und leicht faßlichsten Verhältnisse" gewann die "Einwirkung der geschichtlichen Stoffe für die Angehörigen der unteren Stände, also für die Kinder der Volksschule"[2], eine ganz besondere Bedeutung. Sie wurde von pädagogischer Seite als Äquivalent für eine

1) Erlasse und Reden Seiner Majestät des Kaisers und Königs Wilhelm II. vom 15. Juni 1888 bis 14. Juli 1889. Berlin 1889
2) Georg Voigt: Die erziehliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts. In: Päd. Blätter, Bd. XIX, Gotha 189o S. 7

frustrierende Wirklichkeit betrachtet[1], von staatlicher Seite als Legitimation für politische Maßnahmen.

Über Inhalt und Ziele des Geschichtsunterrichtes äußerte sich Wilhem II. folgendermaßen:

> "Die vaterländische Geschichte wird insonderheit auch die Geschichte unserer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung seit dem Beginn dieses Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung zu behandeln haben, um zu zeigen, wie die Monarchen Preußens es von jeher als ihre besondere Aufgabe betrachtet haben, der auf die Arbeit ihrer Hände angewiesenen Bevölkerung den vaterländischen Schutz angedeihen zu lassen und ihr leibliches und geistiges Wohl zu heben, und wie auch in Zukunft die Arbeiter Gerechtigkeit und Sicherheit ihres Gewerbes nur unter dem Schutz und der Fürsorge des Königs an der Spitze eines geordneten Staates zu erwarten haben."(2)

Diese Ausführungen des Monarchen wurden richtungsweisend für die Auffassung:

> "Eine eingehende Besprechung der Arbeitergesetzgebung und ihrer segensreichen Folgen, mit steter Bezugnahme auf die Lage der niederen Stände in vergangenen Zeiten, dürfte gegenwärtig eine der wichtigsten Aufgeben der Volksschule sein."(3)

Unter dem Aspekt politischer Zweckmäßigkeit sollte sich der Unterricht vor allem gegen "sozialdemokratische Irrtümer und Entstellungen"[4] richten. Ganz

---

1) Vergl. Georg Voigt a.a.O. S. 7. Der Autor führt hier u.a. aus: "Je mehr die Eintönigkeit und Geistesleere äußerlicher Arbeit, die von diesen Kindern einst im Leben wird zu leisten sein, sowie die beschränkten Verhältnisse, in denen ihr Leben verlaufen wird, die Gefahr der inneren Verarmung in sich schließt, um so wichtiger ist es, daß die Schule nichts versäume, ihnen eine reiche ideale Welt zu schaffen, die sie als das Beste mit hinausnehmen, an der das Herz sich immer wieder erwärme." Vergl. auch L.E. Seidel: Vollständige Präparationen auf den Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. 1. Bd. Für Lehrer und Lernende aufgrund der Allerhöchsten Kabinettsorder vom 1. Mai 1889 und der Ministeralbestimmungen vom 27. Juli 1889 ausgewählt. Langensalza 1891,S.III

2) Erlasse und Reden Seiner Majestät..., Erlaß vom 1. Mai 1889

3) Schürmann: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule nach Ziel, Stoff und Lehrgang. In Päd. Blätter Bd. XIX Gotha 1890 S. 338

4) Gerhard Giese: Quellen zur deutschen Schulgeschichte. Göttingen-Berlin-Frankfurt 1961, S.194

besonders in Arbeiterkreisen sollte sich, wie Wilhelm II. in einer Ansprache vor einer Deputation von Bergleuten aus dem Ruhrgebiet betonte, die Auffassung durchsetzen, daß "jeder Sozialdemokrat gleichbedeutend mit Reichs- und Vaterlandsfeind"[1] sei.
Der Geschichtsunterricht in der Schule mußte folglich vor allem darauf ausgerichtet sein,

> "der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind."(2)

Damit war der didaktische Bereich des Geschichtsunterrichtes eindeutig gekennzeichnet. Auf der Basis sittlich - religiöser Grundwahrheiten, die sich in der Geschichte als der "Lehrerin der Menschheit" bewiesen, hieß das materiale Ziel:
Erziehung zur Liebe und zum Gehorsam gegenüber dem angestammten Herrscherhaus, zu "Treue bis in den Tod"[3], zu Pflichtbewußtsein und zur absoluten Anpassung an die gottgewollte Ordnung, die sich letztlich im hierarchischen Aufbau der Ständegesellschaft manifestierte.
Wenn sicherlich auch nicht alle Zielsetzungen der nun verstärkt in die Volksschule eindringenden "neuen" Pädagogik Herbarts, als dessen repräsentativster Vertreter Tuiskon Ziller galt, mit denen des Staates identisch waren, so herrschte doch in weiten Kreisen darin Übereinstimmung[4], daß der Geschichtsunterricht eine eminent erziehende Aufgabe habe, ja daß er vom Stoff her gesehen geradezu zum "Gesinnungsfach" prädestiniert sei.

---

1) Aus der Rede vom 14. Mai 1889. In: Reden und Erlassen..., S. 76
2) ebd. Erlaß vom 1. Mai 1889
3) Georg Voigt a. a. O. S. 5
4) Vergl. Wilhelm Rein: Der Streit um den Geschichtsunterricht. In: Die Grenzboten, Zeitschrift für Politik, Literatur und Kunst. 5o. Jg. Leipzig 1891 S. 274

Aufgrund seines staatspolitischen und pädagogischen Wertes gewann der Geschichtsunterricht zunehmend an Bedeutung. Man erkannte: "Die Vergesellschaftung der Geschichte mit den geographisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen ist für ihre unterrichtliche Behandlung von den unheilvollsten Folgen begleitet gewesen"[1], und versuchte, sie aus ihrer "unnatürlichen Verbindung"[2] mit den anderen Realien zu lösen. Dafür rückten nun profangeschichtliche Stoffe in bedenkliche Nähe der biblischen.

Das verstärkte Eingreifen der Staatsgewalt in den Schulbereich machte sich zunächst in der Lehrerausbildung bemerkbar. Hier verdeutlichte sich recht bald nach dem Regierungsantritt Wilhelms II, welchen Platz in der Rangordnung der Fächer die Geschichte einnahm. Bereits 1890 durfte lt. Erlaß keinem Seminaraspiranten die Aufnahme in das Seminar bewilligt und keinem Lehramtsanwärter die Lehrbefähigung erteilt werden, der in Geschichte mangelhafte Leistungen aufwies.[3]

1901 erschienen die neuen "Bestimmungen" für die Lehrpläne der Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie methodische Anweisungen zu beiden Lehrplänen. Danach verlagerte sich das Schwergewicht im Fach Geschichte auf die neue und neueste Zeit. An die Stelle der alten Geschichte, der man zwar in den Präparandenanstalten in der 1. Klasse noch drei Wochenstunden zuwies, trat im Seminar die "Einführung in die Kenntnis der öffentlichen Rechtsordnung im

---

1) Adolf Günther: Vorschläge einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts. In: Päd. Zeit- und Streitfragen zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Hrsg. Johannes Meyer, Bd. 3 Gotha 1891 S. 5

2) Richard Fritzsche: Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik. 2. Aufl. Altenburg 1893 S. VI

3) Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung. Erlaß vom 18. 10. 1890 S. 703

Deutschen Reich und in Preußen"[1].

Gemäß den methodischen Anweisungen haben sich die Präparanden "im Anschluß an bedeutende Persönlichkeiten die wichtigsten Tatsachen einzuprägen"[2].

> "Aufgabe der Seminare ist die vertiefende Darstellung, bei welcher unter Befestigung der Kenntnis der Tatsachen das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse, für die Entwicklung der politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse vermittelt und die Befähigung geweckt wird, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen. Im Seminar sind daher auch - beim Unterricht bzw. für die Privatlektüre - Quellensammlungen sowie Werke der bedeutendsten neueren Geschichtsschreibung in einzelnen Abschnitten zu benutzen."(3)

Damit wird zum erstenmal durch eine amtliche Verfügung der Einsatz historischer Quellen im Geschichtsunterricht angeordnet,womit sich zwangsläufig auch die Chancen für einen auf Quellen basierenden Geschichtsunterricht in der Volksschule vergrößerten.

Die Bedeutung der Geschichte als Unterrichtsfach wurde noch unterstrichen durch die Satzungen der Prüfungsordnung, nach welcher für jeden Kandidaten die mündliche Prüfung und die zweistündige schriftliche Bearbeitung eines historischen Themas verbindlich angeordnet wurde.[4]

Geschichte stand demnach gleichwertig neben Pädagogik, Deutsch und Religion, denn wer nach der neuen Prüfungsordnung in einem dieser Fächer versagte, hatte "die Prüfung jedenfalls nicht bestanden"[5].

Auf Veranlassung Wilhelms II. wurden die Seminarbücher nun mit einer Auswahl von Quellen versehen, welvor allem das sozialpolitische Wirken der Hohenzol-

---

1) Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 1. Juli 1901 betreffend das Präparanden- und Seminarwesen sowie die Prüfungen der Volksschullehrer,der Lehrer an Mittelschulen und Rektoren. Berlin 1901 S. 21
2) Bestimmungen... S. 39
3) ebd.
4) Vergl. ebd. S. 47
5) ebd. S. 49

lern verdeutlichen sollten[1]. So war mit dem Einsatz der Quelle zwar einerseits ein politisches Ziel verbunden, aber andererseits wurde gerade diese "königliche" Forderung zur Aufforderung für viele Methodiker, sich dem Einsatz der Quelle und ihrer fachdidaktischen Erschließung zuzuwenden. Die neu erscheinenden Quellensammlungen umfaßten, den Forderungen der Zeit gemäß, vorwiegend Texte zur brandenburgisch-preußischen Geschichte.[2]

Für den Volksschulunterricht galten zunächst noch immer die "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872, die den Lehrern einen relativ großen Freiheitsraum zugebilligt hatten. Dieser wurde nun allerdings durch immer neue Weisungen, Erlasse und Verordnungen, die "bis ins Kleinste hinein dem Lehrer vorschrieben, was er zu tun und zu lassen habe"[3] derart eingeschränkt, daß er sich"damit nicht nur der Möglichkeit"[4] beraubt sah," sich selbst als einen frei Schaffenden zu fühlen, sondern auch der,dem freien Entwicklungsgefühl seiner Schüler Rechnung zu tragen"[5].

Im Januar 1908 erschienen als Zusammenfassung der einzelnen Verordnungen die "Methodischen Weisungen",

---

1) Vergl. Ludwig Hoffmeyer, Wilhelm Hering: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. 3. Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. 2. Aufl. Breslau 1917. - Karl A. Beck, Josef Dahmen: Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in 3 Teilen. 3. Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. 3. Aufl. Breslau 1917

2) Vergl. Friedrich Zurbonsen: Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. Berlin 1889. - Peter Prinz: Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Bd. 1: Von den ältesten Zeiten bis zum Tode Joachims I. Freiburg im Breisgau 1892. Vergl. auch L.E. Seidel a.a.O. bes. S. 508-515, auf denen er eine Auswahl von Aussprüchen der Hohenzollern als Kurfürsten, Könige und Kaiser zusammenstellt.

3) Carl Louis Albert Pretzel: Geschichte des deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Leipzig 1921 S. 14

4) ebd.

5) ebd.

die einerseits den "neuen Aufgaben"[1] und "erhöhten Zielen"[2] der Volksschule entsprachen, andererseits aber auch die Interessen des Staates, vor allem in Bezug auf die Lehrinhalte und Ziele des Geschichtsunterrichtes, in eindeutiger Weise zum Ausdruck brachten.

Die Heimatkunde wird als Unterrichtsfach verbindlich eingeführt, gleichzeitig ist sie aber auch als Vorkurs und Unterrichtsprinzip für den Geschichtsunterricht zu betrachten. Sie ist "sorgfältig zu pflegen"[3], und auch "die heimatlichen Geschichten, heimatlichen Sagen, Denkmäler, Bauten usw. sind zu berücksichtigen"[4].

Im Rahmen des heimatkundlichen Geschichtsunterrichtes dienen die Geburtstage des Herrscherpaares, patriotische Feiertage, geschichtliche Denkmäler, aber auch hervorragende Persönlichkeiten", selbstverständlich soweit sie für die Heimat besondere Bedeutung gewonnen haben wie Luther für Wittenberg, Nettelbeck für Kolberg, Krupp für Essen"[5], als Ausgangspunkt für historische Betrachtungen.

Mit dem Hinweis auf "Denkmäler" wurden gleichzeitig Impulse für den Einsatz sogenannter Sprachdenkmäler gegeben. Somit waren also auch "Chroniken aller Art (Schul-, Pfarr- und Ortschroniken) für den in Rede stehenden Zweck eifrig zu benutzen"[6].

Da die Erarbeitung des heimatkundlichen Stoffes anhand der vorhandenen Lesebücher zunächst nicht möglich war, -diese Bücher erhielten erst später auf die einzelnen Provinzen abgestimmte heimatkundliche

---

1) Martin Ullmann, Emil Fischer: Methodische Winke zur unterrichtlichen Durchführung der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 und der "Weisungen"vom 31. Januar 1908. 2. Aufl. Breslau 1918 S.5
2) ebd.
3) Methodische Weisungen Nr. 7
4) ebd.
5) Martin Ullmann, Emil Fischer: Methodische Winke zur unterrichtlichen Durchführung der Allg. Bestimmungen vom 15. Okt. 1872 und der "Weisungen" vom 31. Januar 1908. 2. Aufl. Breslau 1918 S.11o
6) ebd. S. 111

Ergänzungen- ergab sich für den Lehrer die Aufgabe, die historischen Quellen der Heimat aufzuspüren, sich somit in einem gewissen Rahmen als Forscher zu bestätigen. Damit aber vergrößerten sich auch gleichzeitig die Chancen, Quellen unmittelbar dem Geschichtsunterricht nutzbar zu machen.

Auch der eigentliche Geschichtsunterricht hatte, den Anordnungen der "Methodischen Weisungen" gemäß, an heimatliche Stoffe anzuschließen. Außerdem war für die zu vermittelnden Inhalte zu beachten:

> "Das Hauptgewicht fällt auf die neuere vaterländische, insbesondere die preußische Geschichte; dieser kann um so mehr Zeit gewidmet werden, je mehr bei der älteren und mittleren Geschichte eine Beschränkung eintritt."(1)

In Übereinstimmung mit den "Allgemeinen Bestimmungen" wird auch in den "Weisungen" angeordnet, daß der Stoff von der Zeit des großen Kurfürsten an "in ununterbrochener Reihenfolge zu behandeln ist"[2], wobei auf eine "anschauliche Darstellung der glorreichen Zeiten Preußens"[3] besonders geachtet werden soll.

Hinsichtlich der Methode sind die Weisungen von 1908 weniger eng gefaßt, als sie zunächst scheinen. Es wird lediglich verfügt:

> "Der Unterricht darf nicht bloß Tatsachen aufzählen, sondern muß durch lebendige und anschauliche Darstellung anregen und Interesse erwecken."(4)

---

1) Methodische Weisungen Nr. 8
2) ebd.
3) Erlaß vom 22. August 1893. Zit. nach Martin Ullmann, Emil Fischer a.a.O. S. 113. In die Lesebücher wurden Darstellungen aufgenommen, in denen Wilhelm I. das Attribut "der Große" zugeordnet wird. Vergl. u.a. "Kaiser Wilhelm der Große als Landesvater". In: Lesebuch für die Oberklassen katholischer Volksschulen. Hrsg. im Auftrag des Provinzial-Schulkollegiums Münster. Dortmund 1903 S. 141. Ferner: "Am Palaste Wilhelms des Großen". In: Lesebuch für katholische Volksschulen des Regierungsbezirks Düsseldorf. Hrsg. im Auftrag des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums Koblenz. Dortmund 1913 S. 569
4) Methodische Weisungen Nr. 8

Sieht man davon ab, daß die Stoffverschiebung zugunsten der neuesten Geschichte im extremsten Fall auf einen regressiven Gang durch die Geschichte abzielt, so wird hier lediglich verlangt, daß die Darstellung anschaulich zu sein habe. Es lag also lediglich an der methodischen Grundauffassung des Lehrers, ob er diese Anschaulichkeit aufgrund seines Vortrags oder durch den Einsatz von Quellen realisierte. Der Berliner Grundlehrplan weist ausdrücklich auf "gelegentliches Schöpfen aus den Quellen geschichtlicher Erkenntnis"[1] hin.

Inhalt und Aufgabe des Geschichtsunterrichtes waren von Seiten der Staatsgewalt somit eindeutig umrissen, die Ziele unmißverständlich formuliert. Die Lehrerschaft akzeptierte diese Weisungen , und so läßt sich unschwer feststellen, daß der Geschichtsunterricht jener Zeit "generell ein geschlossenes Geschichtsbild" [2] vermittelte.

Die Methode hingegen blieb auch weiterhin grundsätzlich offen für die Experimentierfreudigkeit des Lehrers, es sei denn, es wurde ihm von seinen unmittelbaren Vorgesetzten, von deren Beurteilung er ja abhängig war, eine bestimmte Methode oktroyiert.[3]

In der Fachliteratur wenden sich Methodiker und Didaktiker intensiver als bisher einer fachspezifischen Vermittlung historischer Stoffe anhand von Quellen zu. In allen theoretischen Erörterungen zum Geschichtsunterricht läßt sich dieser Trend eindeutig erkennen. Unter Zugrundelegung der Hypothese, daß Theorien nie ganz ohne Einfluß auf die Praxis bleiben, läßt sich vermuten, daß ein auf Quellen basierender Geschichtsunterricht in der Folgezeit nicht unbedingt mehr als Ausnahme von der Regel zu betrachten ist.

---

1) Berliner Grundlehrplan,Erläuterungen und methodische Bemerkungen Nr.4. Zit.in: Martin Ullmann, Emil Fischer a.a.O.S. 117

2) Horst Schallenberger:Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Ratingen 1964 S.53

3) Vergl. im folgenden Kapitel den "Fall Peter Zillig".

2. Die historische Quelle im Dienste des erziehenden Unterrichts

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nachhaltig beeinflußt von einer "neuen" Pädagogik, die sich auf die Schriften Herbarts berief, jedoch eher auf deren Modifikation durch Tuiskon Ziller beruhte.
Herbarts Pädagogik, die nach seinen eigenen Worten "nichts ist"[1] ohne seine "Ansichten der Metaphysik und der praktischen Philosophie"[2] wurde von Ziller auf eine rein formale Unterrichtslehre reduziert, seine Konzeption, die nach den Untersuchungen Walter Asmus' "offen ist für jeden Weg, der die 'Aktivität des heranwachsenden Menschen' stärkt und das 'Quantum seiner unmittelbaren Belebung und Regsamkeit' vergrößert"[3], in ein System starrer Vorschriften gepreßt.
Ziller verfolgte dabei die Absicht, die Mängel der üblichen Unterrichtslehren, die "zu wenig Imperative für die Praxis"[4] darboten, zu beheben. Doch führte seine Version der Gliederung des Unterrichts, die zunächst lediglich als konkrete Hilfe für den Lehrer gedacht war, letztlich zu jenem Methodenkult, der nur noch in Ansätzen an den "originalen" Herbart erinnerte.[5]
Nach Herbart gliedert sich der Unterricht aufgrund der rhythmischen Folge von Vertiefung und Besinnung

---

1) Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Hrsg. Theodor Just. Leipzig 19o2 Beilage 2. Herbarts Replik gegen Jachmanns Rezension der Allgemeinen Pädagogik. S. 229. Vergl. auch Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke. Hrsg. Karl Kehrbach, Otto Flügel und Theodor Fritzsch. 19. Bde. Langensalza 1889. Neudruck Aalen 1964
2) ebd.
3) Walter Asmus: Herbart. Eine pädagogische Biographie. 2. Bde. Heidelberg 197o S. 293
4) Tuiskon Ziller: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verbesserte Auflage Hrsg. von Theodor Vogt, Leipzig 1884, Vorwort zur 1. Aufl.
5) Vergl. dazu Bernhard Schwenk: Das Herbart-Verständnis der Herbartianer. Weinheim 1963. Ferner ders.: Das Problem der Herbartnachfolge. In: Zeitschrift für Pädagogik 4. Heft 1968 S. 366-382

im Prozeß der Bildung in die Stufen: Klarheit, Assoziation, System und Methode[1]. In seiner "Allgemeinen Pädagogik" führt er dazu aus:

> "Um das Gemüt stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit des Einzelnen, Assoziation des Vielen, Zusammenordnung des Assoziierten, und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung nacheinander gleichmäßig zu besorgen."(2)

Unter dem Aspekt möglicher Verfahrensweisen unterscheidet Herbart den "bloß darstellenden, den analytischen und den synthetischen Gang des Unterrichts[3]. Bei Ziller verwischen sich diese Unterscheidungen. Er postuliert folgende Formalstufen: Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode.[4] Anhand dieser Formalstufen soll der Unterricht bis ins kleinste Detail vorgeplant und somit perfektioniert werden.

---

1) Vergl. Johann Friedrich Herbart a.a.O. S. 86-92
2) ebd. S. 88
3) ebd. S. 99
4) Vergl. Tuiskon Ziller: Allgemeine Pädagogik. Dritte Aufl. der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Hrsg. Karl Just Leipzig 1892, § 23 und 24. Karl Ziegler hält den von Herbart und Ziller gebrauchten "dunklen Teminus Methode" zwar für richtig, aber für mißverständlich. Er bezeichnet die 5. Stufe nach Vogt als Stufe der Funktion. Vergl.: Karl Ziegler: Die Geschichte im Dienste der Erziehung. In: Lehrer-Prüfungs- und Informationsfragen, Minden 1886 Heft i S. 29. - Wilhelm Rein gibt den formalen Stufen aus Zweckmäßigkeits- und Verständlichkeitsgründen deutsche Bezeichnungen: 1. Vorbereitung, 2. Darbietung, 3. Verknüpfung, 4. Zusammenfassung, 5. Anwendung. Vergl. Wilhelm Rein: Über die formalen Stufen des Unterrichts. In: Päd. Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten Bd. VII Gotha 1879 S. 371
Dörpfeld, der nicht zu den Herbartianern zu zählen ist, zählt "drei logisch-psychologische Hauptoperationen: Anschauen, Denken, Anwenden, wobei er die erste in Einleitung und Anschauung, die zweite in Vergleich und Zusammenfassung unterteilt. Vergl.: Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Der didaktische Materialismus S. 122/123
Provoziert durch die Orthodoxie der Zillerschen Schule behauptete Natorp, der durchaus kein Verteidiger Herbarts war, daß die Herbartianer aus Herbarts "System der Pädagogik die einzelnen Sätze

Prägten im Rahmen der Zillerschen Schule die Formalstufen den Aufbau der Unterrichtseinheiten, so bestimmten im Sinne eines erziehenden Unterrichts die sogenannten Gesinnungsfächer die didaktische Auswahl der Inhalte. Dabei waren zwar in erster Linie pädagogische Aspekte zu beachten, aber auch die staatlichen Intentionen. "Sie sind sogar notwendig", sagt Ziller, "damit teils den Bedürfnissen des Staates und des sozialen Lebens genügt, teils die künftige gesellschaftliche Stellung des Zöglings sichergestellt wird."[1)]

Für den zu erteilenden Unterricht galt demnach,

> "daß die Glieder einer jeden Lehranstalt wirklich die für ihre künftigen gesellschaftlichen Verhältnisse angemessene Vorbereitung erhalten, daß also die Glieder der niederen Lehranstalten nicht über diese Verhältnisse hinausgeführt, und die Glieder einer höheren nicht unter diese Verhältnisse herabgedrückt werden."(2)

Gemäß dieser Maxime erfolgte die Auswahl der Lehrinhalte auch unter gesellschaftspolitischen Aspekten. Sie war auf Anpassung an die gegebene Ordnung ausgerichtet. Für die Volksschule traten Religion und Geschichte als Gesinnungsfächer in den Mittelpunkt des

---

herauspickten und auf das System" verzichteten. Vergl. Paul Natorp: Kritik zu Herbarts Pädagogik. In: Herbart, Interpretation und Kritik. Hrsg. Berthold Gerner, München 1971 S. 35. Erstveröffentlichung in der Sammlung: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart 1899

1) Tuiskon Ziller a.a.O. S. 64

2) ebd. S. 62. Aufgrund dieser Intentionen hatte die alte Geschichte keinen Platz im Geschichtsunterricht der Volksschule. Vergl. dazu Göpfert: Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. VIII. Jg. Langensalza 1881, bes. S. 216. Der Autor führt hier aus: "In der Tat fehlt dem Kinde der sogenannten niederen Stände die pietätvolle Scheu vor dem Altertum, welche Kinder aus gebildeten Kreisen von Jugend an einsaugen.... Der Boden, auf welchem die sog. gebildeten Stände fußen, ist eben ein anderer, als jener, welche weniger Kenntnis für ihr Dasein brauchen; und noch immer ist es schädlich gewesen, ohne Not den Ideenkreis der letzteren erweitert zu haben."

Unterrichts. Diese Fächer hatten nach den Ausführungen Zillers "das zu bearbeitende Viele aus dem Gesinnungsstoff einer bestimmten Kulturepoche des Menschengeschlechts zu entlehnen"[1] und außerdem auch als Anknüpfungspunkt für die anderen Fächer bereitzustellen. Die Gefahr, daß durch die Bearbeitung des Stoffes in den anderen Fächern "sein ästhetischer, ethischer und religionsphilosophischer Wert"[2] leidet, ist nach Ziller nicht gegeben, da "dieser bereits feststeht, ehe das Auszuscheidende an einen anderen Unterrichtszweig übergeht"[3].
Das Ziel des Geschichtsunterrichtes war damit fest umrissen. Im Rahmen des erziehenden Unterrichts stand Geschichte im Dienste der Bildung eines edlen, sittlich-religiösen Charakters.[4]
Trotz dieser Determination aber hatte sich die Vermittlung historischer Stoffe mit "Rücksicht auf die Fachwissenschaft"[5] zu vollziehen, zudem waren die pädagogischen Prinzipien der Anschauung und Eigentätigkeit zu beachten. Aufgrund dieser bei der speziellen Methodik zu beachtenden Faktoren wurde die historische Quelle zum festen Bestandteil des Geschichtsunterrichtes. Wenn sie oft auch nicht die einzige Voraussetzung für geschichtliche Erkenntnisse war, so wurde ihr Einsatz von fachorientierten Methodikern und Didaktikern nun doch mit Nachdruck gefordert.
Um der objektiven historischen Wahrheit willen plädiert Peter Zillig für den Einsatz von Quellen, denn sie verbürgen nach seiner Ansicht "eine völlig interessenlose Beobachtung und eine streng sachliche Darstellung"[6] der Geschichte. Sie entsprechen einer-

---

1) Tuiskon Ziller a.a.O. S. 258
2) ebd.
3) ebd.
4) Vergl. ebd. S. 18 und an mehreren anderen Stellen.
5) ebs. S. 259
6) Peter Zillig: Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. XIV Langensalza 1882 S. 178

seits "dem Geist der echten Historik"[1], andererseits aber auch der Forderung der neuen Methodik, nach welcher uneingeschränkte Sachlichkeit bei der Darbietung des Neuen auf der Stufe der Synthese oberstes Gebot ist. Zillig führt dazu folgendes aus:

> "Der Unterricht auf der Stufe der Synthese darf dieses Ideal keinen Augenblick aus dem Gesicht verlieren. Und der Lehrer muß es geradezu als seine heilige Pflicht erachten, von der Linie der objektiven Erkenntnis auch nicht um Haaresbreite zu weichen."(2)

Da Quellen zudem den historischen Stoff in seiner ganzen "Fülle und Frische"[3] darstellen, seien sie, ganz besonders aber die Schriften der naiven Quellenschriftsteller, vorzüglich dazu geeignet, dem Prinzip der Anschauung zu genügen.

Die Berichte Mitlebender oder Mithandelnder sind nach Ziller gewöhnlich frei von jeder Reflexion und "absichtlich kunstvoller Gestaltung"[4]. Sie stellen vielmehr die Ereignisse "in Unbefangenheit, in treuherziger Schlichtheit und natürlicher Wahrheit und gerade dadurch freilich in fesselnder Lebendigkeit"[5] dar, erwirkten somit in hohem Maße die Anteilnahme der Schüler. Zillig beruft sich in seinen Ausführungen auf die Schriften Carl Peters und glaubt, daß dessen Forderungen bezüglich des Einsatzes von Quellen im Geschichtsunterricht der Gymnasien auch für die Volksschule Relevanz besäßen.

Den Vorwurf, Volksschüler seien gar nicht in der Lage, Geschichte aus den Quellen zu schöpfen, weist der Autor entschieden zurück. Er fordert:

> "Die Kunst, aus Quellen zu schöpfen,soll unser Zögling im Interesse seiner ganzen späteren Bildung unter allen Umständen lernen, und er lernt sie wahrlich nur, indem er sich darin versucht. Daß dies anfänglich schwer vonstatten gehe und ohne Beihilfe des Lehrers nicht gelinge, wollen wir einräumen; daß aber aus stets neuen Übungen sich nicht

---

1) Peter Zillig a.a.O. S. 178
2) ebd.
3) ebd. S. 183
4) ebd. S. 184
5) ebd.

allmählich die Fähigkeit bilden soll, aus eigener Kraft die Quellen aufzufassen, müssen wir entschieden bestreiten."(1)

Über den Wert der historischen Quelle äußern sich die meisten Methodiker und Didaktiker der neuen pädagogischen Richtung in fast wörtlich übereinstimmenden Aussagen postiv. Quellen sind demnach die "anschaulichste und elementarste Darstellung der Geschichte"[2] und haben für eine "klare und richtige Anschauung der historischen Ereignisse"[3] eine nicht zu unterschätzende Bedeutung.Hier kann der Schüler"das Leben einer interessanten Vergangenheit mit eigenen Augen[4] schauen.

Die "lebensvollen,farbenreichen Bilder"[5], welche die Quellen darbieten, sind "Leben, und das weckt Leben"[6], sagt Fritzsche.

"Darum", so betont der Autor, " steige der Lehrer hinab zu den Quellen und schöpfe aus dem vollen, lebenssprudelnden Born derselben; ja noch mehr: er führe die Jugend geradewegs an den erquickenden Born heran. Da zieht uns jeder an und setzt uns hinein in das Leben vergangener Tage; der Schüler durchlebt im Geiste Schritt für Schritt noch einmal alles, was sein Volk von Anbeginn seiner Geschichte erlebt hat."(7)

---

1) Peter Zillig a.a.O.S.185. Vergl.dazu auch Wilhelm Rein, A.Pickel, E.Scheller:Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Das fünfte Schuljahr. Ein theoretisch - praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren. 3.Aufl.Leipzig 1897 S.53. Die Autoren stellen hier fest,daß die Kinder unbedingt lernen müssen, "selbständig zu denken und durch eigenes Lesen sich den Inhalt anzueignen,... und zwar unter Beihilfe des Lehrers.Sie lernen es in kurzem, wenn ihnen kein anderer Ausweg bleibt, sie lernen es nie,wenn ihnen dasselbe nicht durchgängig als selbstverständliche Forderung zugemutet wird."

2) E.H.Wohlrabe: Bearbeitung einiger profangeschichtlicher Quellenstoffe nach den Formalstufen.Nebst einer theoretischen Begründung des Lehrverfahrens. Gotha 1887 S.32

3) Wilhelm Rein,A.Pickel,E.Scheller a.a.O.S.54

4) Max Schilling a.a.O.S.21

5) Richard Fritsche a.a.O.S.XVIII

6) ebd. Diese Formulierung erinnert stark an den Ausspruch Kehrs bezüglich des Lehrervortrags:"Was der Lehrer frei erzählt,ist Leben,hat Leben und zeugt Leben."Zit.in Peter Berdolet:Die Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht der Volksschule.In:Westdeutsche Lehrerzeitung Nr.26 Köln 1895 S.327

7) Richard Fritsche a.a.O.S.XVII

Quellen haben nach Wohlrabe eine umso größere Bedeutung für die Anschauung, je mehr ihnen "das historische Detail und infolgedessen die Ausführlichkeit der Schilderung, kurz die epische Breite zu eigen sein pflegt"[1]. Da das Epische zudem aber - wie der Autor betont - ein "Element der Jugend ist"[2], ist jeder Geschichtsunterricht, dem "die epische Fülle und das epische Behagen abgeht"[3], als verfehlt zu betrachten. Der Sprache der Quellen spricht Wohlrabe wegen der "eigentümlichen Prägung des Ausdrucks"[4] eine ganz besondere Anziehungskraft zu. Sie soll darum soweit als möglich in ihrer ursprünglichen Form erhalten bleiben. Kürzungen des Quellentextes können zwar aus pädagogischen Gründen vorgenommen werden, doch dürfen sie den Charakter der Quelle nicht zerstören.
Historische Quellen waren aber nicht nur das dem Geschichtsunterricht adäquate Anschauungsmittel, sondern zugleich auch das ideale Material zur Verwirklichung des pädagogischen Prinzips der Eigentätigkeit der Schüler. Nach den Erkenntnissen der Zillerschen Schule konnte nur das zum geistigen Besitz des Schülers werden, was er in "freier geistiger Aktivität"[5] sich selbst erarbeitet und in "den bei ihm vorhandenen Gedankenvorrat eingeordnet"[6] hatte.
Gemäß dieser Erkenntnis darf der Lehrer "das Neue nicht lehren, sondern der Schüler muß es vielmehr unter seiner Leitung finden"[7].

---

1) E.H.Wohlrabe a.a.O.S.37
2) ebd.
3) ebd.
4) ebd.S.33. Vergl. dagegen Heymann:Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht.In: Leipziger Tageblatt Nr.1oo,1892.Auszug in Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht.XIX.Jg.1892 S.213,"Lose Blätter".Hier wird ausgeführt, daß dem Einsatz von Quellen zwar grundsätzlich zuzustimmen ist, daß aber die Sprache derselben teilweise ein bedenkliches Hindernis sei,da die Umformung des Gedankeninhalts in die gebräuchliche Sprache zu hohe Anforderungen an den kindlichen Geist stelle.
5) Tuiskon Ziller a.a.O.S.295
6) ebd.
7) Peter Zillig a.a.O.S.178

Für den Geschichtsunterricht auf Quellenbasis gilt demnach: Der Schüler muß die "historischen Tatsachen aus den Quellentexten herausschälen und sich so den Verlauf unter Anleitung des Lehrers selbst konstruieren"[1]. Durch diese Tätigkeit wird der Geist des Schülers nicht nur in "reger Spannung gehalten"[2], sondern er"erhebt sich durch die Quellenbenutzung zur Produktivität: er wirkt selbstschöpferisch mit"[3]. Unter Beachtung des Prinzips der Eigentätigkeit soll der Unterricht auf der Stufe der Synthese folgendermaßen gestaltet werden: Die Schüler lesen zunächst den Quellentext, und ein Schüler gibt dann den Inhalt unter Benutzung von Textstellen, die er als Beweis anführt, mit eigenen Worten wieder. Der Lehrer darf das Individuelle des Vortrags auf keinen Fall durch "Hineinfragen" stören oder auch nur unterbrechen, um etwa den Ausdruck zu korrigieren.[4] Nach den Ausführungen Zilligs sind meistens

> "Auffassung und Ausdruck so innig miteindander verwachsen, daß mit einer aufgedrängten anderen Bezeichnung für dieselbe Sache die Vorstellung davon nicht selten geraubt, häufig getrübt wird."(5)

Durch die Erzählung soll der Schüler beweisen, daß er das Gelesene verstanden hat, die historische Begebenheit einzuordnen vermag, und daß er eine klare Vorstellung von den "Begriffen überhaupt, mit denen die Geschichte zu operieren hat(z.B. Belehnung, Königswahl, Bann, Gefangennahme u.s.w.)"[6], besitzt. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, "Fehlendes zu ergänzen, Falsches zu berichtigen, entgegengesetzte Auffassungen zu begleichen"[7]. Wichtig ist für Zillig daß am Ende dieser Unterrichtsphase jeder Schü-

---

1) Richard Fritzsche a.a.O. S. XIX
2) ebd.
3) ebd.
4) Vergl. Peter Zillig a.a.O. S. 186/87. Außerdem Adolf Günther a.a.aO. S. 33/34
5) Peter Zillig a.a.O. S. 186
6) Heymann a.a.O. S. 213
7) Max Schilling: Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin 1884 S. IV

ler, auch der weniger intelligente, in der Lage ist, die Aussage der Quelle frei zu formulieren.

> "Wer also darauf verzichtet", sagt er, "daß die Sache in das Bewußtsein jedes einzelnen ganz und vollständig eingedrungen sei, der erteilt einen schlechten Unterricht und es wäre kein arger Schade, wenn er die Bude völlig schlösse."(1)

Unabdingbare Voraussetzung für die Arbeit mit Quellen im Sinne der Zillerschen Schule war die Konfrontation der Schüler mit schriftlich fixierten Quellentexten. Wenn auch nicht verlangt wurde, die vollständigen Schriften der Quellenautoren seien im Unterricht zu lesen, sondern nur "einzelne ausgehobene Stellen"[2] oder "charakteristische Quellenabschnitte gemessenen Inhalts"[3], so blieb auch diese Forderung angesichts fehlender Schulbücher problematisch.
Zur Lösung des Problems schlagen Zillig und auch verschiedene andere Didaktiker[4] vor, man solle dem obligatorisch eingeführten Lesebuch anstelle der realistischen Abhandlungen einen Anhang von Quellenauszügen beifügen. Dieser Vorschlag war in anbetracht der Zeitumstände durchaus sinnvoll, denn alle Schüler wären ohne zusätzliche finanzielle Belastung[5] im Besitz gedruckter Quellentexte gewesen und der Arbeit mit Quellen hätten keine unüberwindlichen Hindernisse mehr im Wege gestanden.

---

1) Peter Zillig a.a.O. S.187. Diese etwas vulgäre Ausdrucksweise ist eigentlich nicht repräsentativ für den Stil Zilligs. Sie wirkt umso befremdender, als der Autor im gleichen Abschnitt verlangt, Schüler mit "roher Natur" und mangelndem Sprachempfinden vom Vortrag auszuschließen.
2) ebd. S. 185
3) Max Schilling: Quellenlektüre... S. 3o
4) Vergl. Peter Zillig a.a.O. S. 186. Heymann a.a. O. S. 213. Peter Berdolet a.a.O. S. 328. Albert Richter weist im Vorwort seiner Quellensammlung auf das von ihm herausgegebene Lesebuch, welches mit Quellentexten versehen war, hin und betont, daß es mit großem Erfolg im Geschichtsunterricht eingesetzt worden sei.
5) Vergl. dazu Schürmann a.a.O. S. 348. Der Autor stellt hier fest, daß schon "aus Sparsamkeitsgründen die Anschaffung eines Quellenbuches nicht möglich"sei.

Eng verbunden mit der Forderung nach dem Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht war die Kritik an der immer noch praktizierten Katechesiermethode und den ihr zugrunde liegenden Kompendien.
Die nach den Ausführungen Wohlrabes in "Tausenden von Schulen"[1] verbreitete Frage - Antwort-Methode führte "leider ein zähes Leben"[2] und widersprach in hohem Maße den Prinzipien der neuen Pädagogik. Der diese Methode charakterisierende "Memorier- Materialismus"[3] lähmte nicht nur die geistige Regsamkeit der Schüler, sondern erzeugte "infolge der Übereinstimmung der Form gähnende Langeweile"[4].
Die vorhandenen Schülerbücher, Leitfäden,aber auch recht dürftig ausfallende Geschichtsbilder, waren nicht nur mit "tatsächlichen Unrichtigkeiten und irrtümlichen Deutungen"[5] behaftet, - die Schulbuchautoren fertigten ja "in der bekannten Weise aus zehn schon vorhandenen Lehrbüchern ein elftes"[6], ohne sich um die Ergebnisse der historischen Forschung zu kümmern - sondern sie forcierten letztlich

---

1) Wohlrabe a.a.O. S. 38
2) ebd. Ein Beispiel für das Frage-Antwort-Spiel der Katechesiermethode gibt Wohlrabe auf Seite 39. Er verdeutlicht diese Methode an der unterrichtlichen Durcharbeitung des Gedichts. "Die wandelnde Glocke". Wohlrabe führt hier folgenden Fragenkatalog an:
"Wer wollte nicht in die Kirche gehen?"
"Wohin lief es lieber?"
"Wer warnte das Kind?"
"Allein, was tat es nicht?"
"Wohin lief es am nächsten Sonntag wieder?"
"Was kam hinter ihm her?"
"In was geriet jetzt das Kind?"
"Was durcheilte es?"
"Was tat es von nun an jeden Sonntag?"
3) Richard Fritzsche a.a.O. S. XIX
4) Peter Zillig a.a.O. S. 186
5) Friedrich Roßbach: Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. Vortrag, gehalten auf der Versammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Thüringen am 8. November 1891 zu Weißenfels. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht Nr. 46 Langensalza 1892, S. 377
6) ebd.

eine Methode, welche ihre Dürftigkeit noch potenzierte. Die Schüler hatten nämlich in dem an sich schon kargen Text das "Wichtigste" - einzelne Wörter oder halbe Sätze - zu unterstreichen und auswendig zu lernen. Die so auf ein nicht mehr zu verantwortendes Minimum reduzierte Geschichte wurde damit für die Schüler oft Gegenstand eines "gründlichen Abscheus"[1].

Im Sinne des erziehenden Unterrichts aber war sowohl die Interessen**losigkeit** vor allem gegenüber den Gesinnungsfächern als auch das **Auswendiglernen eine** "**Sünde**" wider den pädagogischen Geist.

In der Kritik Zilligs an dieser Leitfadenmethodik, **vor allem aber an den Leitfäden selbst, kommt diese Ablehnung** prononciert zum Ausdruck. Er sagt:

> "Wir verurteilen auch die Bücher selbst, welche der Gegenstand dieses Auswendiglernens sind, nämlich die Kompendien, die dünnen und schmachtleibigen Leitfäden, oder gar die Auszüge des Auszugs, die 'Schülerbücher'. Sind sie doch ganz gewöhnlich rein handwerksmäßig, oberflächlich, voller Irrtümer und Schiefheiten hergestellt, geben sie doch immer an Stelle des frischen und anziehenden Details abgeblaßte und abstoßend summarische Urteile , ist doch in ihnen stets die Mannigfaltigkeit der Geschichte zum öden, unterschiedslosen Einerlei verflacht."(2)

Im Rahmen der theoretischen Erörterungen um die Gestaltung des Geschichtsunterrichtes wurde aber nicht nur die Leitfadenmethodik, sondern auch die Ge-

---

1) Peter Zillig a.a.O. S. 183. Vergl. auch G. Feldhausen: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter besonderer Berücksichtigung einfacher Schulverhältnisse. Leipzig 1887 S. 29. Ferner H. Keferstein: Historische Bildung und historisches Wissen. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Langensalza 1881 S. 131/32

2) ebd. Wegen eben dieser pädagogischen Grundüberzeugung kollidierte Zillig 1895 mit seinem Schulrat Klemmert, der ein Geschichtsbuch veröffentlicht hatte, das in seiner Kürze wohl unübertroffen dasteht. Dieses "Buch" enthält auf 13 Kleinoktavformatseiten 26 Geschichtsbilder, so daß jedes "Bild" etwa eine halbe Seite umfaßt. Zilligs Methode empfand der Schulrat wohl als Provokation, so daß die Beurteilung der von Zillig vorgeführten Stunden so schlecht ausfiel, daß sie Anlaß für

schichtserzählung des Lehrers zum Gegenstand allgemeiner Kritik. Allerdings kam es in diesem Punkt zu recht divergierenden Meinungen.
Die Befürworter der Quellenbenutzung lehnten den Lehrervortrag konsequenterweise vollständig ab. Andere Didaktiker wollten ihn lediglich aus seiner Monopolstellung verdrängen und räumten ihm einen Platz neben den Quellen ein, während eine dritte Gruppe nur eine Reform des Vortrags unter formalen Aspekten anstrebte.
Abgelehnt wird der Vortrag vor allem, weil man ihn dafür verantwortlich macht, daß weite Kreise Geschichte als Unterrichtsfach immer noch für überflüssig halten und daß man hier das Unterrichtsgeschehen als "stumpfsinniges Treiben"[1] betrachtet, welches die Aktivität des Schülers "einschläfert und unterdrückt"[2]. Außerdem ist die Lehrererzählung zu verwerfen, weil sie lediglich "eine persönliche Quelle ist, worüber der Zögling nicht einmal jetzt, geschweige denn für alle Zukunft verfügen kann."[3]
Max Schilling lehnt die Lehrererzählung ohne Einschränkung ab. Er ist der Ansicht, daß dem Schüler durch den Vortrag die unmittelbare Begegnung mit der Vergangenheit verwehrt wird, und daß man ihn "in die Lage eines Menschen versetzt, der im Vorzimmer stehen muß und nur durch einen Mittelsmann mit dem Hausherrn verkehren darf"[4]. Er bestreitet auch den Anschauungswert von Quellenzitaten für die Schüler, wenn diese in den Vortrag eingebaut werden. Sie "rauschen in dem Strom der Rede vorüber"[5], stellt er fest und sind eher für die Anschauung des Lehrers

---

ein Disziplinarverfahren gaben. Vergl. dazu F.A. Schröder: Die Rechtsunsicherheit der Volksschullehrer und der Schulbürokratismus. Beleuchtet durch den Fall Zillig in Würzburg. Leipzig 1898. Hugo Klemmert: Seehsundzwanzig kurze Geschichtsbilder zum Gebrauch an bayerischen Volksschulen. Würzburg 1884.

1) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 52
2) Richard Fritzsche a.a.O. S. XVI
3) Peter Zillig a.a.O. S. 182
4) Max Schilling: Quellenlektüre... S. 26
5) Max Schilling; Quellenbuch... S. IV

von Bedeutung als für die der Schüler.
Nach Wohlrabe erschöpft sich der Lehrervortrag gewöhnlich in abstrakten Formulierungen und Phrasen, er bietet statt des "Kerns nur Schalen"[1] und bewirkt so ein Scheinwissen, das letztlich zum Dünkel und zur Oberheblichkeit führt. Zudem appelliere er in seiner pathetischen Art häufig lediglich and das Gefühl und erzeuge keineswegs das Interesse, das nach Herbart vom Unterrichtsgegenstand auszugehen habe. Nicht selten beeinflusse er außerdem die Meinungsbildung der Schüler, welche die Auffassungen des Lehrers einfach übernehmen und infolgedessen auch im späteren Leben nicht fähig seien, sich selbst ein Urteil zu bilden.
Trotz aller Vorbehalte aber war der Lehrervortrag kaum vollständig aus dem Unterrichtsgeschehen zu verbannen, da einerseits die Arbeit mit Quellen viel Zeit beanspruchte und so der vorgeschriebene Lehrplan nicht eingehalten werden konnte, andererseits entsprechende Quellen nicht immer vorhanden waren.
Diese Erkenntnis führte zu folgenden Kompromißvorschlägen:

1. Der Vortrag kann als informative Überleitung von Quelle zu Quelle eingesetzt werden.[2]
2. Dem Vortrag sollen zur Förderung der Anschaulichkeit Quellenabschnitte und Aussprüche historischer Persönlichkeiten eingefügt werden.[3]

---

1) E.H. Wohlrabe a.a.O. S. 38
2) Vergl. Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a. O. S. 53. Richard Fritzsche a.a.O. S. XVI
3) Vergl. Georg Feldhausen a.a. O. S. 5o. Feldhausen vertritt die Meinung, junge Lehrer sollten den Vortrag "schriftlich fixieren und laut memorieren". Vergl. ferner Karl Ziegler a.a.O. S. 34/35. Gustav Rusch: Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Handbuch der speziellen Methodik. Teil IV. 6. Aufl. Wien 19o6 S. 49 u. 73. Vor der Verwendung der sog. "letzten Worte" warnt Roßbach. Man kann sie im Unterricht wohl beibehalten, "sie aber nicht als geschichtliche Wahrheit hinstellen, besonders dann nicht, wenn sich ihr Ursprung oder ihre Berechtigung nicht begründen läßt." Vergl. Friedrich Roßbach a.a. O. S. 395

Grundsätzlich wurde gefordert, daß jeder Lehrer frei und fließend erzählen sollte. Quellen konnten zwar vorgelesen werden, jedoch durfte der Lehrer sich nicht zu tief in das Buch versenken. Vor allem mußte er sich davor hüten, die Quellen umzuformen.

> "Ein Mundgerechtmachen derselben", stellt Wohlrabe fest, "würde die Schüler am wichtigsten, am Entfalten der Eigentätigkeit schädigen und die Quelle in der Unmittelbarkeit ihres Eindrucks beeinträchtigen."(1)

Im Rahmen des erziehenden Unterrichts war die Gewinnung des historischen Stoffes anhand von Quellen aber nur eine unter mehreren möglichen Verfahrensweisen.[2] Für den sogenannten "darstellenden Unterricht" und das hier anzuwendende "entwickelnde Verfahren", welches durch das Unterrichtsgespräch[3] ge-

---

1) E.H.Wohlrabe a.a.O.S.37

2) Vergl. Tuiskon Ziller a.a.O.S. 195/96. Nach Ziller gibt es drei Möglichkeiten zur Gewinnung des historischen Stoffes. Er sagt:"Gewonnen wird der Stoff entweder aus quellenmäßiger klassischer Lektüre oder aus Heimatvorstellungen und durch Ergänzungen derselben...Dasjenige Geschichtliche aber, was auf diese beiden Weisen nicht gewonnen werden kann, insbesondere der Stoff, der mit Rücksicht auf die mangelhafte, falsch oder schädlich wirkende Apperzeption von Seiten des Schülers übergangen werden muß und dessen Inhalt im Zusammenhang des Ganzen nicht fehlen darf, muß in der Form des darstellenden Unterrichts im Anschluß an die individuellen Lebensverhältnisse durch eine lebhaft ausmalende Darstellung dargeboten werden."

3) Vergl. Tuiskon Ziller:"Darstellende Formen" von geschichtlichen Stoffen im pädagogischen Sinne. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Langensalza 1881 S. 272-278. Ziller zeigt hier anhand von Beispielen, wie ein Unterrichtsgespräch zu entwickeln ist. Direkte Fragen werden vermieden, statt dessen "Impulse" gegeben, die jedoch nur eine Antwort zulassen. Als Beispiel diene hier ein Ausschnitt aus dem Unterrichtsgespräch über die Sage:"Der eiserne Karl". "Aber sie (die Mohammedaner) zogen in umgekehrter Richtung als Moses - also von Arabien nach Ägypten. Darauf weiter auf dem kürzesten Landweg nach dem Lande, wo der Krieg geführt wurde - durch Nordafrika. Und dann? - Übersetzen über ... In all den Ländern außerhalb Europas noch jetzt viel Mohammedaner,also in - ... "usw.

kennzeichnet war und das die Autoren Rein, Pickel und Scheller als das "frischeste und geistvollste, aber auch das schwierigste"[1] bezeichnen, galt nach Ziller, der Zögling möge den historischen Sachverhalt aus einem Stoffe schöpfen, "der mitten hineinversetzt in die geschichtlichen Verhältnisse, wie es ein Gedicht tut, eine Sage, ein Drama, eine einzige Darstellung von einem klassischen Stoffe"[2].
Diese Ausführungen wurden von den extremsten Vertretern des erziehenden Unterrichts dahingehend interpretiert, daß "ein historisches Gedicht den Ausgangspunkt für jeden geschichtlichen Abschnitt"[3] bilden sollte. Die Verfechter dieser Theorie dachten dabei weniger an zeitgenössische Gedichte, die wichtige Aufschlüsse über geschichtliche Ereignisse und Zustände oder politische Zeitströmungen geben, als an poetische Darstellungen, welche ausschließlich das ästhetische Empfinden ansprachen.
Den methodischen Hinweisen ist zu entnehmen, daß der Schüler aus mehreren für eine Unterrichtseinheit eingesetzten Gedichten eine "Reihe von Einzelzügen"[4] gewinnen sollte, welche er in der Endphase zu einer zusammenhängenden Erzählung vereinigen mußte. Rein, Pickel und Scheller bemerken dazu:

> "Was dabei unrichtig ist, wird ausgeschieden; anstelle des Unbestimmten tritt das Bestimmte. Dabei muß sich der Lehrer hüten, den Schüler zum Raten zu verführen durch zu allgemein gehaltene Fragen und durch vieldeutige Winke."(5)

Der Lehrer sah sich also vor die Notwendigkeit ge-

Und auch in anderen bekannten Ländern Asiens - in..... Aber warum waren die Mohammedaner durch alle jene Länder bis nach Spanien gezogen? Sie wollten ihren Glauben auf dem falschen Wege verbreiten, also -" Tuiskon Ziller a.a.O. S. 278

1) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 55
2) Tuiskon Ziller: Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, nebst Mitteilungen an seine Mitglieder. Langensalza 1878-8o
3) Albert Richter: Quellenbuch... S. IV. Vergl. dazu vor allem Karl Ziegler a.a.O. S. 33/34
4) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 56. Vergl. auch Karl Ziegler a.a.O. S. 32
5) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 56/57

stellt, entweder durch eine straffe Führung[1] keine Unklarheiten aufkommen zu lassen oder aber - da Dichter mit historischen Wahrheiten oft recht freizügig umgehen - "das Gegenteil von dem im Gedicht gesagten als Wahrheit einprägen zu müssen"[2].
Daß man in der Folgezeit den Dichtungen eine große Bedeutung zusprach, geht aus den von den verschiedenen Autoren herausgegebenen Präparationen zum Geschichtsunterricht hervor. Historische Gedichte, für deren Erschließung ganz konkrete, bis ins kleinste Detail gehende Anweisungen erteilt werden, bilden in der Regel die Basis für die Erarbeitung des historischen Stoffes. Quellen werden in diesem Zusammenhang zwar nicht vollständig ignoriert, aber sie sind nur noch Mittel zum Zweck der Korrektur von Fehlschlüssen, haben demnach nur noch eine sekundäre Bedeutung.[3]

---

1) Vergl. dazu G. Feldhausen a.a.O. S. 74-79. Als Beispiel für eine straffe Führung mag der von Feldhausen angeführte Fragenkomplex zur Erarbeitung der Wahl Heinrichs I. dienen, der eine frappierende Ähnlichkeit mit der so diffamierten Katechesiermethode aufweist. Ausgangspunkt ist das Gedicht: "Heinrich der Vogelsteller" von Vogl.
"Strophe 1. Wo sehen wir den Herzog nach unserem Gedichte?
Was nennst du einen Vogelherd?
Wie ist Heinrich zu Mute?
Warum ist Heinrich so wohlgemut?
Zu welcher Tageszeit trägt sich die Begebenheit zu?
Strophe 2. Was erhöht noch die Schönheit des Morgens?
In welchen Monaten hören die Lerche, die Wachtel, die Nachtigal auf zu singen?
Zu welcher Jahreszeit geschieht also das alles?"
In der vorgenannten Weise erfolgt die Erarbeitung der gesamten 9 Strophen des Gedichtes
2) Albert Richter: Quellenbuch... S. IV
3) Vergl. Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 7o/71. Die Autoren geben in ihren Präparationen für die Durcharbeitung der Geschichte Karls des Großen im 5. Schuljahr 6 Gedichte und eine Sage an. Außerdem verweisen sie auf die Quellensammlung von Albert Richter (Nr. 2o-25). Tuiskon Ziller: Darstellende Formen... S. 277 verweist zum gleichen Komplex auf die "Grimmschen Sagen resp. die auf ihnen ruhenden Dichtungen", sowie auf Abschnitte aus Einhards Biographie Karls.

Dabei bleibt fraglich, ob sich das durch die Dichtung vermittelte Geschichtsbild überhaupt korrigieren läßt.

Nach der Formalstufentheorie unterlag in der Endphase der Synthese der konkrete historische Einzelfall der ethisch-religiösen Beurteilung. Damit wurde der Abstraktionsprozeß eingeleitet, der auf der Stufe der Assoziation gleiche oder ähnliche Fälle aus der biblischen oder profanen Geschichte in Parallele setzte[1], um so die "nebensächlichen, individuellen Züge"[2] zu eliminieren und aus dem "Konkreten die begriffliche Form"[3] zu entwickeln. Auf

---

Vergl. auch Karl Herrmann, Reinhold Krell: Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen nach Herbartschen Grundsätzen. Bd. 1. Zeit der alten Deutschen bis zur Reformationszeit. Dresden 1889. Auch hier werden Gedichte und Quellen in bunter Folge zitiert. Für das Mittelalter überwiegen historische Gedichte, für die Reformationszeit Texte von Martin Luther. - Ernst Kornrumpf: Präparationen für das 5. Schuljahr einer Volksschule nach den 5 formalen Stufen. In: Deutsche Schulpraxis, Geschichte und Literatur der Erziehung und des Unterrichts. Hrsg. Ernst Wunderlich, Leipzig 1890, Nr. 35 u. 36. Kornrunpfs Beispiel zeigt die Aufbereitung der Geschichte Heinrichs I. Er geht, wie alle anderen Autoren übrigens auch, von dem Gedicht "Heinrich der Vogelsteller" von Vogl aus, das berichtigt und ergänzt wird durch einen auf Quellen beruhenden Lehrervortrag. - Richard Fritzsche a.a.O. Bd. 2: Vom dreißigjährigen Krieg bis zur Gegenwart, geht zwar überwiegend von Quellen aus, verzichtet aber auch nicht auf Gedichte, besonders je mehr sich die Darstellungen der neuesten Zeit nähern. Im 1. Bd. fehlen Quellen ganz. Vergl. dazu auch das Schülerbuch: Schroedels Lehr- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht, bearbeitet von Richard Fritzsche und Ernst Hase.

1) Vergl. Peter Zillig a.a.O. S. 231. Zillig hält es z.B. für sinnvoll, "neben die aus der Ferne herbeigeholte Gattin des hl. Ludwigs die gleichfalls fernher gekommenen Frau von Abrahams Sohn" zu stellen. Karl Herrmann, Reinhold Krell a.a.O. S. 35 vergleichen die Wahl Heinrichs I. mit der Wahl und Salbung Sauls und Davids. - Ernst Kornrumpf a. a. S. 275 setzt denselben Kaiser in Parallele zu "Hermann dem Cherusker".

2) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 61. Vergl. auch Peter Zillig a.a.O. S. 229

3) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 61

der Stufe des Systems wurde das Begriffliche dann weiter isoliert und geordnet und letztlich unter dem Aspekt der Nutzanwendung in Sentenzen fixiert, "wie sie die Bibel, die volkstümliche Literatur und die Rede der Klassiker der alten und neuen Zeit als Grundfesten moralischer Wahrheit darbieten".[1] Die Geschichte selbst wird im Sinne der Zillerschen Schule zur "Fundgrube ästhetischer Verhältnisse"[2], aus der sich zwangsläufig das "Sittlich-Schöne, das Ethische"[3] entwickelt, dessen Bezugspunkt die "Tu-

---

1) E.H. Wohlrabe a.a.O. S. 47. Vergl. auch Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 62. Zur Frage der Systemstufen vergl. Richard Fritzsche: Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. In: Päd. Magazin, Nr. 77, 1896 S. 1-39; ferner Karl Bodenstein: Zum System im Geschichtsunterricht. Ein methodischer Versuch. In: Päd. Studien. 1891 S. 129-146. Peter Zillig a.a.O. S. 375 unterscheidet 3 Systeme: 1. das ethisch-religiöse, das er, wie auch Rein, Pickel und Scheller, den "spezialisierten Katechismus" nennt, 2. das psychologisch-praktische und 3. das fachwissenschaftliche System. Nach Fritzsche gingen die Ansichten über die Systeme "weit auseinander", grundsätzlich aber wurde - wie aus den schon genannten Präparationen hervorgeht - das ethisch-religiöse System von allen Didaktikern als erstrangig betrachtet. Als Beispiel mögen hier einige Sentenzen aus dem ethisch-religiösen System Herrmanns und Krells dienen: "1. Gehet hin in alle Welt...(Bonifazius). 2. Du sollst deinen Nächsten lieben... (Karl der Große beschützt den Papst Hadrian I.). 3. Herr ich habe lieb die Stätte... (Erbauung christlicher Gotteshäuser unter Karl d. Gr.) 4. Gerechtigkeit erhöhet ein Volk... (Karls Rechtspflege). 5. Der Herr ist ein rechter Kriegsmann (Otto I.).6. Einigkeit macht stark (Otto I.). 7. Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern... (Otto I.). 8. Wohl dem Lande, dessen König edel ist (Heinrich IV.). 9. Ein Auge, das seinen Vater verspottet... (Heinrich V.)). Karl Herrmann, Reinhold Krell a.a.O. S. 103

2) Karl Ziegler a.a.O. S. 10

3) ebd.Gegen diese hier im Herbartschen Sinne aufgefaßte Ethik als Teil der Ästhetik wandten sich vor allem die katholischen Lehrer des Rheinlands. Vergl. dazu: A. Görgen: Zurück zu Thomas von Aquin. Freier Vortrag zur VI. Generalversammlung des KLV des Deutschen Reiches zu Pfingsten in Paderborn. In: Westdeutsche Lehrerzeitung. Zeitschrift zur Förderung der katholischen Schule und des Lehrerstandes. Köln 1895 Nr. 18, 19, 20.

gend in religiöser Ausprägung"[1] ist, "gerichtet auf die Erhebung des Unmündigen in seinem Willen zu würdiger Gesinnung, und zwar zur getreuen, steten, die man gemeinhin Charakter heißt"[2].

Dieser Charakter beweist sich letztlich in der freiwilligen Anerkennung der weltlichen Autorität, "in der ihm vielleicht schon eine Ahnung der höchsten Autorität aufgegangen ist"[3], und der er sich unterwirft, "ohne alle Reflexion, in reinem kindlichen Vertrauen"[4]. Der so gebildete, charaktervolle Mensch verschließt sich nicht der Einsicht, "daß die Formen der Subordination und der Koordination mit Notwendigkeit sich bilden müssen, daß Arme und Reiche untereinander sein müssen"[5].

Historische Quellen werden angesichts dieser Intentionen ihrer ursprünglichen Funktion entfremdet. Sie werden nicht nur zu "Schatzkammern des religiösen Lebens"[6], sondern sogar zum Stabilisierungsfaktor für gesellschaftliche Zustände. Trotz aller Forderungen nach Selbsttätigkeit, Kritikfähigkeit und Mündigkeit wird der Schüler letztlich auf absolute Anpassung hin manipuliert, zumal die ursprünglich ethisch-religiösen Zielsetzungen gegen Ende des Jahrhunderts weitgehend durch national-patriotische überlagert werden.

Nach der Formulierung von Rein, Pickel und Scheller heißt das: der Geschichtsunterricht hat "die Gesinnung

---

1) Peter Zillig: Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Langensalza 1885 S.291
2) ebd.
3) Tuiskon Ziller: Zur Kritik von "Herbart und seine Jünger", von einer Abhandlung Ackermanns und einer Schrift Staudes. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. Langensalza 1881 S.117
4) ebd. Vergl. auch Tuiskon Ziller: Die Behandlung der Patriachengeschichte mit Rücksicht auf Jahrbuch XIII S.117 f. In: Jahrbuch XIV, 1882. Ziller führt hier u.a. aus: "Es handelt sich bei der Patriachengeschichte darum, daß der Zögling sich einer gesellschaftlichen Autorität in vollem, rein kindlichem Gehorsam reflexionslos unterwerfen lerne, wie später mit Bewußtsein der Gründe."
5) Karl Ziegler a.a.O.S.9
6) E.H.Wohlrabe a.a.O.S.64

der Schüler so zu beeinflussen, daß sie dereinst als charaktervolle Männer Gut und Blut einsetzen für die Ehre und Größe des Vaterlandes"[1].

Die mit dem Einsatz von Quellen proklamierten Ziele, einerseits objektiv die historische Wahrheit zu vermitteln, andererseits die Schüler davor zu bewahren, in dumpfen Autoritätsglauben zu versinken, werden zur Farce, wenn das Ergebnis in Form eines Leitspruchs oktroyiert wird und zudem noch den Anschein eigener Erkenntnis hat.

Trotz aller Kritik an der Formalstufentheorie und ihrer pädagogischen Orthodoxie sollte ihre Bedeutung für den Einsatz der Quelle im Geschichtsunterricht der Volksschule jedoch nicht unterschätzt werden. Quellen spielten in der theoretischen Diskussion eine große Rolle - wer im damaligen Sinne als progressiver Didaktiker gelten wollte, hatte sich mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit auseinanderzusetzen, gleich ob seine Einstellung zu ihnen positiv oder negativ war - und waren auch in der Praxis nicht zu ignorieren. Soweit es im Rahmen der Möglichkeiten realisierbar war, wurden Quellen auf der Stufe der Synthese eingesetzt.

3. Quellen im heimatkundlichen Geschichtsunterricht

Nachdem die Weltgeschichte aus dem Lehrplan der Volksschule ausgeschieden war und sich das Hauptgewicht auf die vaterländische Geschichte verlagert hatte, verstärkten sich auch die Bestrebungen, die Heimatkunde sinnvoll in den Geschichtsunterricht zu integrieren.

Von pädagogischer Seite war dieser Versuch gemäß der Pestalozzischen Forderung "vom Nahen zum Entfernten"

---

1) Wilhelm Rein, A. Pickel, E. Scheller a.a.O. S. 35

u.a. schon von Salzmann[1] und Harnisch[2] mit wenig Erfolg unternommen worden. Heimatgeschichtliche Betrachtungen hatten sich weder für die gemeinnützigen Kenntnisse noch für die "Weltgeschichte" als besonders günstiger Einstieg erwiesen. Im Rahmen der vaterländischen Geschichte jedoch wurden sie zur "didaktischen Grundlage des Geschichtsunterrichtes"[3]. Begünstigt wurde der Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage einerseits durch staatliche Verordnungen und pädagogischen Forderungen, andererseits durch neue Strömungen innerhalb der Geschichtswissenschaft.

Den staatlichen Weisungen zufolge war die Heimatkunde auch im Rahmen des Geschichtsunterrichtes "sorgfältig zu pflegen"[4], denn die Heimatliebe wurde als die Wurzel der Vaterlandsliebe betrachtet.

Im Sinne der Herbart-Zillerschen Schule bot die Heimat das sogenannte "analytische Material"[5], das heißt die konkrete Anschauung für den Einstieg in das darzubietende Neue. "Denksteine, Standbilder, Kirche, Stiftungen, Plätze, Straßen etc."[6], aber auch Lokalsagen, historische Spiele, Gebräuche und Volksfeste eigneten dazu in besonderem Maße.

Zur Bedeutung der heimatlichen Anknüpfungspunkte für den Geschichtsunterricht führt Peter Zillig aus:

"Einmal sind sie kein toter, dem Kinde gleichgültiger Vorstellungskreis. An ihnen haften vielmehr

---

1) Vergl. Chr. Gotthelf Salzmann: Noch etwas über Erziehung, mit Nachtrag und Ankündigung einer Erziehungsanstalt. Leipzig 1784. Salzmann fordert, daß der Unterricht von heimatlichen Überresten ausgehen solle.

2) Vergl. Wilhelm Harnisch: Weltkunde. 1. Tl. Schlesien, 2. Tl. Deutschland, 3. Tl. Die Ganze Erde. Breslau 1817. Ders. Schlesien, ein Hilfsbuch für Lehrer in der Kunde und Geschichte dieses Landes, ein Lesebuch für Schüler und eine Unterhaltungsschrift für Männer und Frauen. Breslau 182o

3) August Tecklenburg: Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis. Berlin, Hannover 19o4 S. 28

4) Methodische Weisungen Nr. 7

5) Peter Zillig a.a.O. S. 145

6) ebd.

> mehr mannigfache und starke Gefühle, an sie haben sich oft die edelsten Gesinnungen angeschlossen, der Schüler hegt sie mit herzlicher Freude, und das mit ihnen in Verbindung gesetzte Neue gewinnt dadurch sehr an Dauer und Kraft.
> Dann fördert sie in hohem Maße das Gefühl der Vergangenheit in der Gegenwart, die Pietät gegen das Bestehende, ... kurz den geschichtlichen Sinn."(1)

War die Heimat mit ihren Denkmälern und historischen Zeugnissen im pädagogischen Sinne zunächst nur die Vorstufe für den eigentlichen Geschichtsunterricht, so erwuchs daraus schon sehr bald die Forderung nach einem eigenständigen heimatkundlichen Geschichtsunterricht. Diese Forderung nahm jedoch erst konkrete Formen an, als sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Geschichtswissenschaft in verstärktem Maße kulturhistorischen Forschungen zuwandte und sich ihr Schwerpunkt von der Universalgeschichte auf die Spezialgeschichte verlagerte. Im Rahmen der Spezialgeschichte wurden nun auch lokale Forschungen für die Geschichtswissenschaft attraktiv, und eben über diese Forschungen bahnte sich auch eine Verbindung zum Geschichtsunterricht der Volksschule an.

Bernheim bemerkt dazu:

> "Die Geschichtswissenschaft hat sich Generationen hindurch um den historischen Unterricht der großen Menge des Volkes durchaus nicht gekümmert - zu ihrem Schaden, zum Schaden des Unterrichts, zum Schaden unseres Volkes. Sie hat zuerst Fühlung genommen mit der Schule durch Vermittlung der Lokalgeschichte oder, wie sie mit ihrem traulicheren pädagogischen Namen heißt, der Heimatkunde."(2)

Von den heimatgeschichtlichen Forschungen aus war im Sinne der Geschichtswissenschaft "die allgemeine Geschichte zu beleuchten, so wie etwa der Scheinwerfer eines Schiffes weithin aufs Meer breite Lichtstreifen wirft."[3)]

---

1) Peter Zillig a.a.O.S. 147. Vergl. auch Karl Ziegler a.a.O.S.33
2) Ernst Bernheim: Lokalgeschichte und Heimatkunde in ihrer Bedeutung für Wissenschaft und Unterricht. In: Pommersche Jahrbücher. Hrsg. vom rügisch-pommerschen Geschichtsverein zu Greifswald und Stralsund, 1.Jg. Greifswald 1900 S.17
3) ebd.

Da die Masse der speziellen Lokalforschungen jedoch von den Fachhistorikern allein nicht zu bewältigen war, bedurfte sie nach Bernheim der Mithilfe von "Pfarrern, Lehrern, Verwaltungsbeamten"[1], welche in den kleineren Archiven die historischen Materialien aufspürten. Dieser Gruppe von historischen Laien kam bei ihren Forschungen der Umstand zugute, daß Archive und Bibliotheken in zunehmendem Maße der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurden. Zudem verschwand nach den Beobachtungen Bernheims

> "mehr und mehr der alte mürrische Archivar, der mit unermüdlichem Fleiß und hingebender Treue, aber voll Eifersucht wie ein Drache die Schätze seines Archivs hütete und den Fremdling, der sich ihm in zitternder Liebenswürdigkeit nahte, für einen Störenfried hielt."(2)

Sollten heimatgeschichtliche Forschungen ganz allgemein dem Geschichtsunterricht nutzbar gemacht werden, sollte sich von da aus ein lebendiger Wechselbezug zwischen der allgemeinen Geschichte und der Heimatgeschichte ergeben, dann war es unumgänglich, daß nicht allein die politische, sondern auch die Kulturgeschichte Beachtung finden mußte. Wenn letztere auch nicht überbetont werden sollte, so eröffnete sich jedoch gerade unter dem kulturgeschichtlichen Aspekt dem forschenden Laien ein weites Feld für seine Betätigung.

Selbst Bernheim, der nicht unbedingt zu den Verfechtern jener historischen Richtung zu zählen ist, bestätigt:

> "Der rasche Schritt der Politik geht ungleichmäßig durch die Lande, der ruhige Schritt der Kultur berührt gleichmäßig Volk und Land; denkwürdige Begebenheiten sind nicht überall passiert, aber wissenswerte Zustände hat es überall gegeben."(3)

Unter solchen Erwägungen war es nun möglich, "jedes Dorf, jede Stadt, jeden Kreis"[4] mit der kulturhisto-

---

1) Ernst Bernheim a.a.O. S. 23
2) ebd. S. 18
3) ebd. S. 21. Vergl. auch August Tecklenburg: Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover 1899 S. 10
4) August Tecklenburg: Der erste selbst. Geschichtsunterricht S. 7

rischen Entwicklung in einen unmittelbaren Zusammenhang zu bringen. Somit erhielt letztlich "jede noch so eng umschlossene Gegend ihre Geschichte - Heimatgeschichte"[1], deren Erforschung einem allgemeinen Bedürfnis der Zeit entsprach.

Diese Meinung vertritt jedenfalls Lamprecht, der feststellt, daß sich aufgrund der "ungeheueren" Entwicklung des Verkehrswesens gerade in den letzten Menschenaltern"[2] und des damit verbundenen erweiterten Weltbildes bei vielen Menschen ein Gefühl der Verlorenheit entwickelte, das sie durch eine verstärkte Hinwendung zur engeren Heimat auszugleichen suchten. Aufgrund dieses Zusammenhangs entstanden demnach "die vielen Heimatgeschichten und die vielen quellenmäßigen Zusammenstellungen für die historische Entwicklung irgendeines Ortes"[3].

In Anbetracht dieser Voraussetzungen gewann der heimatliche Geschichtsunterricht für Pädagogen und Fachdidaktiker zusehends an Bedeutung. War man sich über die Grundintentionen durchaus einig, - Heimatgeschichte wurde, obgleich man sie manchmal mit einem lokal gefärbten Patriotismus verwechselte, als organisches Glied der Volksgeschichte verstanden - so gingen hinsichtlich ihres didaktischen Ortes die Meinungen beträchtlich auseinander.

> "Der eine", so stellt Tecklenburg fest, "betrachtet heimatliche Züge als eine Art Kuriosität, geeignet zu erheiternder, gelegentlicher Mitteilung; der andere gibt Heimatgeschichte am Schlusse seines historischen Unterrichts als Anhang zu. Der dritte erblickt in ihr das geeignete Material eines 'Vorkurses', und der vierte tut sie vor Beginn des eigentlichen Geschichtsunterrichtes als Heimatkunde ab."(4)

Tecklenburg stimmt keiner dieser Auffassungen zu.

---

1) August Tecklenburg: Der erste selbständige Geschichtsunterricht S. 8
2) Karl Lamprecht in seiner Einführung zu Karl Bayer, Alfred Dobritzsch: Tausend Jahre deutscher Vergangenheit heimatlicher Geschichte, insbesondere Leipzigs und des Leipziger Kreises. 2 Bde. Leipzig 1911 S. X
3) ebd. S. XI
4) August Tecklenburg a.a.O. S. 28

Für ihn ist der heimatkundliche Geschichtsunterricht ein autonomes Fach und die Heimatgeschichte die "breite reale Grundlage,die imstande ist, ein festgefügtes geschichtliches Lehrgebäude zu tragen"[1].

Da auch über die Stoffauswahl und die Methode dieses Faches unter den Didaktikern keine Einigung zu erziehlen war, suchte Tecklenburg das Problem in Anlehnung an die Geschichtswissenschaft zu lösen.Nach seiner Ansicht bot vor allem die kulturhistorische Richtung[2] derselben, die nach "den kleinsten Zellen des historischen Lebens"[3] fragte, der Schule die Grundlage, "von der sie ihren Unterricht in sachgemäßer und psychologischer Weise aufbauen kann - auf die naturgemäße Grundlage allen Unterrichts, auf die Anschauung"[4].

Unter vorgenannten Aspekten kann es keine enzyklopädische Vollständigkeit geben, sondern es gilt:

"Einzelne Perioden deutscher Geschichte, daraus einzelne Entwicklungsreihen und aus diesen einzelne Erscheinungen."(5)

Diese Einzelerscheinungen sind der Kulturentwicklung der engeren Heimat zu entnehmen. Sie müssen der Apperzeptionsfähigkeit des Schülers entsprechen und repräsentativ für die geschichtliche Gesamtentwicklung sein.[6]

---

1) August Tecklenburg a.a.O.S.8
2) Vergl. ebd. S.4.Tecklenburgs kulturhistorischer Standpunkt drückt sich hier eindeutig in seiner Definition von Geschichte aus.Er sagt:"Alle Geschichte ist demnach im eigentlichen Sinne Kulturgeschichte oder Entwicklungsgeschichte;die Geschichte eines Volkes ist die Gesamtentwicklung desselben, alle den Volkskörper , sein Wachstum und seine Ausbildung bedingenden Verhältnisse nach Ursprung,Entwicklung und gegenwärtiger Gestaltung."
3) Karl Lamprecht:Deutsche Geschichte.14 Bde.und 2 Ergänzungsbände.Berlin 1891 - 19o4,Vorwort zum 1.Bd.
4) August Tecklenburg a.a.O.S.7
5) ebd.S.13
6) Vergl. ebd.S.2o und Präparationen S.49 ff. Der Apperzeptionsfähigkeit der Schüler entsprechend wird dem 4.Schuljahr folgender Stoff zugeteilt:"1.Zeit der Lehnsherrschaft(Ritterwesen) und des Fehdewesens. 2.Deutsche Urzeit 3. Zeit der Völkerwanderung. 4.Zeit des Kampfes zwischen Heidentum und Christentum."

Auch hinsichtlich der methodischen Durcharbeitung des Stoffes sucht Tecklenburg sich an geschichtswissenschaftlichen Methoden zu orientieren. Er wehrt sich gegen die Auffassung, "echte Geschichte könne nur erzählt werden"[1] und stellt dieser das entwikkelnde Verfahren entgegen, bei dem der Schüler "aufgrund von Quellen und historischen Merkmalen"[2] die geschichtlichen Tatsachen selbst erarbeitet.
Mit diesem Verfahren werden auch "zuständliche Stoffe"[3], die gewöhnlich in abstrakten Darstellungen vermittelt werden, anschaulich und konkret. Man habe in diesen Fällen nur das Allgemeinbild wieder auf Einzelerscheinungen und Einzelbilder zurückzuführen und dann den gleichen Weg einzuschlagen, den die Geschichtswissenschaft auch gehen müsse.
Was Tecklenburg unter diesem Vorgang versteht, ist folgender Formulierung zu entnehmen:

> "Wir betrachten nicht die Burgen, sondern eine Burg, und nicht die befestigten Städte, sondern eine feste Stadt, nehmen nicht an der Belagerung teil, sondern an einer Belagerung, stellen uns nicht den Kustand des gesamten Vaterlandes in der Urzeit, sondern den damaligen Zustand unserer Heimat vor Augen."(4)

Diese Verlagerungen dürfen aber nicht willkürlich geschehen, sondern sie müssen einerseits typisch für den Gesamtverlauf der Geschichte sein, und andererseits in der Regel an den auszuwählenden Plätzen stattgefunden haben. Nur wo die engere Heimat "besondere Berichte über lokale typische Vorkommnisse aus den ältesten Zeiten deutscher Geschichte überhaupt kaum oder gar nicht"[5] aufweist, muß das Einzelbild konstruiert werden und zwar so, daß "das wissenschaftlich feststehende Allgemeinbild auf einen bestimmten Schauplatz,... der folgerichtig wieder in die Heimat zu verlegen ist"[6], zurückgeführt wird.

---

1) August Tecklenburg a.a.O. S. 3
2) ebd. S. 4
3) ebd. S. 32
4) ebd. S. 34
5) ebd. S. 45
6) ebd. S. 36

So gelangt man nach Tecklenburg "vom Allgemeinbild zum typischen Einzelfall"[1], von dem aus der Schüler durch Eigentätigkeit und Abstraktion das Allgemeinbild entwickelt.

Dieses Modell setzte einerseits den fachwissenschaftlich geschulten Lehrer voraus, barg andererseits aber auch die Gefahr eines phantasiemäßigen Gestaltens, vor allem dann, wenn unter allen Umständen ein Bezug zur Heimat hergestellt werden sollte.

Über die methodische Erschließung von Quellen äußert sich Tecklenburg trotz seiner vielen Hinweise auf die Geschichtswissenschaft nur sehr vage. Seinen Ausführungen ist zu entnehmen, daß sie "im Interesse einer gedeihlichen Unterrichtsgestaltung"[2] als Grundlage der Darbietung zu benutzen sind.

Allgemeine Quellenbücher für die Volks- und Mittelschulen lehnt der Autor ab. Dagegen plädiert er für ein Schülerbuch, welches durch "die Aufnahme heimatlicher Quellenstücke, Gedichte usw. einen heimatlichen Charakter"[3] erhalten soll. Die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit eines solchen Buches begründet er folgendermaßen:

> "Indem wir im Unterricht vom Einzelfall und der Einzelerscheinung ausgehen, kommen wir sehr oft in die Lage, Quellenstücke benutzen zu können... Quellen müssen aber ihrer Natur nach wortgetreu benutzt werden, müssen auch aus Gründen des Verständnisses und der Vertiefung dauernd vorliegen."(4)

Die Forderung nach einem ausschließlich heimatkundlichem Schülerbuch war in der Praxis aus zweierlei Gründen nicht zu realisieren. Einerseits wäre ein solches Buch in anbetracht der niedrigen Auflagenziffer zu teuer geworden, andererseits konnte es nicht alternativ zu einem allgemeinen Geschichtsbuch,

---

1) August Tecklenburg a.a.O. S. 36. Vergl. auch Ernst Bernheim a.a.O. S. 3o. Bernheim führt hier u.a. aus: "Wichtiger und origineller noch ist der umgekehrte Prozeß: die Verwendung allgemeiner Erscheinungen als Typen für die einzelne Erscheinung, den einzelnen Fall, wovon uns keine spezielle Kunde geblieben ist."
2) August Tecklenburg a.a.O. S. 43
3) ebd. S. 44
4) ebd. S. 43

sondern nur in Verbindung mit demselben erscheinen. In Anbetracht der Zeitumstände revidiert Tecklenburg seine Forderung dann auch dahingehend, wobei in diesen Büchern Quellen nur noch eine untergeordnete Rolle spielen.[1)]

Weit konsequenter als Tecklenburg fordert Wilhelm Schremmer den Einsatz schriftlicher historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule und die Einführung eines Quellenbuches, in dem heimatliche Quellen soweit als möglich zu berücksichtigen sind. Die aufzunehmenden Stücke sollten der "Geistesreife der Schüler entsprechen"[2)] und Anschaulichkeit auf weitester Ebene aufweisen.

> "In einem Quellenlesebuch für die Volksschule", sagt der Autor, "nehmen naturgemäß neben Abschnitten aus Tagebüchern, Briefen usw. Berichte und Schilderungen geschichtlicher Ereignisse von Zeitgenossen, mit anderen Worten einfache und anschauliche Quellen, den breitesten Raum ein".(3)

Auch Schremmer bejaht den Einsatz von historischen Gedichten, aber im Gegensatz zu den meisten seiner Kollegen versteht er darunter solche, die auch als Quellen zu bezeichnen sind, also Gedichte, die "von Mithandelnden herrühren oder unter dem Eindrucke der Tatsachen von Zeitgenossen entstanden sind"[4)]. Wenn anhand solcher Quellen auch kulturhistorische Kenntnisse "nebenbei spielend erworben"[5)] und historische Begriffe an konkreten Beispielen leicht geklärt werden können, so bedeutet das im Sinne Schremmers aber nicht, daß die Quellen einfach vorgele-

---

1) Vergl. H. Weigand, August Tecklenburg: Deutsche Geschichte für Schule und Haus. Nach den Anforderungen der Gegenwart. Hannover-Berlin 1898. Zu diesem Geschichtsbuch erschienen "stammesgeschichtliche Ergänzungshefte" für die einzelnen Provinzen von verschiedenen Verfassern.
2) Wilhelm Schremmer: Erarbeiten der Geschichtsstoffe durch Ausgang von Quellen. In: Jahrbücher der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. 3. Jahrbuch 1913 S. 278
3) ebd. S. 277
4) ebd.
5) ebd. S. 278

sen[1] oder dem Lehrervortrag eingefügt werden. Damit ist "wenig oder gar nichts gewonnen"[2], stellt er fest, denn Quellen müssen unter sachgemäßer Anleitung des Lehrers erschlossen werden. Er muß dem Schüler durch Winke und Anregungen Hinweise geben und ihn mit der Zeit an gewisse "Denkstraßen"[3] gewöhnen. Dabei ist sowohl von den Lehrern als auch von den Schülern " die Arbeit des Verknüpfens, der Besinnung, des Ordnens, des Folgerns, der Festlegung"[4] zu leisten.
Schremmer verkennt nicht, daß diese Arbeit hohe Anforderungen an die Schüler stellt, glaubt jedoch, daß diese damit keinesfalls überfordert seien. Er ist sogar der Meinung, daß die Arbeit mit Quellen den Schülern ein ausgesprochenes Vergnügen bereitet, welches einerseits darin besteht, daß der Aktivität der gesamten Klasse ein breiter Spielraum gewährt wird, andererseits dem einzelnen Schüler die Möglichkeit eingeräumt wird, mit voller Berechtigung Fragen zu stellen.

> "Man ärgere sich darüber nicht", sagt er, "sondern freue sich über das Leben, das hinter diesen Fragen steckt. Überhaupt gibt die Schülerfrage dem Schüler im Unterricht mehr Freude; er kommt mit der Gewißheit in die Schule, daß er nicht fortgesetzt gefragt wird und wissen muß, sondern auch selbst fragen darf, was ihm am Herzen liegt."(5)

Dem Lehrer geben diese Fragen wichtige Aufschlüsse über die Denkleistungen seiner Schüler. Sie bekunden aber auch das Interesse, welches der Geschichte entgegengebracht wird und das durch den Einsatz heimatlicher Quellen noch intensiviert werden kann. Diese Quellen üben nach der Meinung des Autors auf die Schüler einen besonderen Reiz aus und werden durch eine sachgemäße

---

1) Vergl. dagegen August Tecklenburg: Geschichtsquellen für grundlegendes und belebendes Lesen im Geschichtsunterricht. Göttingen 1911 .
2) Wilhelm Schremmer a.a.O. S.279
3) ebd.
4) ebd. Vergl. dagegen August Tecklenburg: Der erste selbständige Geschichtsunterricht..., nweisungen zu den Lektionsentwürfen. Diese lauten kurz und bündig: "a) Lesen! b) Inhalt! c) Besprechen! d) Wiedergabe von Einzelheiten!"
5) Wilhelm Schremmer a.a.O. S.279

Erschließung zu einer Fundgrube historischer Erkenntnisse.

> Was" so fragt Schremmer, "läßt sich hier nicht allein z.B. für die schlesische Geschichte aus den Chroniken einzelner Städte und Dörfer herausholen?"(1)

Die Voraussetzungen für den Einsatz schriftlicher historischer Quellen waren in Anbetracht heimatgeschichtlicher Forschungen außerordentlich günstig, zumal sich die Lehrer intensiv um die Pflege des Heimatgedankens bemühten und dabei von den Heimatvereinen unterstützt wurden.[2] Die Konfrontation der Schüler mit diesen Quellen aber war einerseits ein technisches Problem - der Einsatz ungedruckter Quellen vor allem der engeren Heimat war mit großen Schwierigkeiten verbunden - andererseits ein finanzielles, das nur in Verbindung mit der Schulbuchfrage und hier nur auf"stammesgeschichtlicher"Ebene gelöst werden konnte.

Da der Wert heimatlicher Quellen für den Geschichtsunterricht allgemein anerkannt wurde, entstand in der Folgezeit ein echtes Bedürfnis nach diesbezüglicher Quellensammlungen. Dieses Bedürfnis war umso eher zu befriedigen, je bedeutsamer das jeweilige Gebiet für den Gesamtverlauf der Geschichte war und je repräsentativer sich die einzelnen Quellen für die deutsche Geschichte erwiesen.

Eine solche Sammlung heimatgeschichtlicher Quellen für den Leipziger Raum wurde 1911 in zwei umfangreichen Bänden von den Lehrern Beier und Dobritzsch herausgegeben. Dieses Werk, das "für den Unterricht sowohl, wie im allgemeinen für das eigene Studium jedes geschichtlich interessierten Laien"[3] gedacht war, sollte vor allem der "Bildung des geschichtlichen Sinns"[4] dienen.

Dieses Ziel ist nach den Ausführungen der beiden Pädagogen weder anhand von Leitfäden und systemati-

---

1) Wilhelm Schremmer a.a.O. S. 295
2) Vergl. Ernst Bernheim a.a.O. S. 25
3) Karl Beier, Alfred Dobritzsch a.a.O. S. IV
4) ebd.

schen Zusammenfassungen, noch durch eine "mehr oder weniger lehrhafte, unvermeidlich subjektive Abstraktion"[1] des Lehrervortrags zu erreichen.

> "Vielmehr erfordert das vorgezeichnete Ziel zu seiner Erreichung die Einsicht in die Quellen, vornehmlich in diejenigen Quellen, die das Gefühl der geschichtlichen Zusammenhänge und Wirkungsweisen am lebhaftesten fördern: das sind die Quellen der Heimatgeschichte, natürlich nur, soweit diese Anteil hat an der allgemeinen Entwicklung, d.h. insofern sie für die Geschichte des völkischen Lebens charakteristisch, typisch und bedeutungsvoll ist."(2)

Die Bedeutung dieser Quellensammlung sowohl für die Heimatgeschichte als auch für die Stammes- und Volksgeschichte ist unschwer nachzuweisen. Damit aber eröffnet sich ihr ein ungleich größerer Wirkungsbereich,als ihn gewöhnlich Sammlungen dieser Art beanspruchen konnten.

Die Quellentexte werden grundsätzlich in der Originalsprache dargeboten, lateinische und mittelhochdeutsche Texte, zum Beispiel der Sachsenspiegel[3], zudem in Übersetzungen, frühneuhochdeutsche Fassungen mit erläuternden Fußnoten.

---

1) Karl Beier, Alfred Dobritzsch a.a.O. S. IV
2) ebd.
3) Vergl. ebd. S. 1-3
4) Als Beispiel diene hier "ein Schreiben der Herzöge Johann d.J. und Friedrich d.J. an den Rat der Stadt Leipzig, die Bestrafung zweier Bürger wegen Nichteinhaltens der Fastengebote betreffend. Das Schreiben datiert vom 2o. Sept. 1523 und lautet: Uns ist euer schreyben, darynnen yr anzeygt, wes sich an dem h. abent u. l. fr. geburt (1) mit fleyschessen in Anderis Kuttel, eynes beutlers, haus bey euch begeben, und das yr derhalben den meyster samt dem gesellen gefenklichen angenummen, byttende, euch zu vorstendygen, was yr euch forder (2) darinnen halten sollet, alles seyns inhalts vorgetragen. Nachdem wyr uns dan vorsehen, das der hochgeborne furst h.G.z.S. (3) korzlichen wyrd anhaymkummen (4), so begern wyr, yr wollet mittler zeyt dye zwene gefangene wolvorwart und bys uf s.l. (5) zukunft enthalten und darauf s.l. meynung gewarten.... 1) heiligen Abend unserer Lieben Frau Geburt = 7. Sept. 2)ferner. 3) Herzog Georg von Sachsen. 4) kürzlich wird heimkommen (vom Nürnberger Reichstag) 5) seiner Liebden." Karl Beier, Alfred Dobritzsch a.a. O. S. 211

Ob diese Quellensammlung zu einer direkten Konfrontation der Schüler mit schriftlichen historischen Quellen führte, ist fraglich. Qualität und Quantität derselben sprechen gegen eine Verwendung im Unterricht, jedoch mag die Vermutung nicht abwegig sein, daß engagierte Lehrer sie als Grundlage ihres Vortrags benutzten, zumal die Forderung, historische Stoffe seien "aufgrund von Quellen und quellenmäßigen Darstellungen anschaulich zu gestalten"[1], inzwischen als grundlegende Regel von weiten Kreisen der Lehrerschaft anerkannt wurde.
Diese Regel war auch zu befolgen, wenn im Rahmen des heimatkundlichen Geschichtsunterrichtes bedeutende Persönlichkeiten der Heimat zur Behandlung anstanden. Außerdem konnte der Vortrag auch noch "durch Lesenlassen von Quellen ergänzt"[2] werden, jedoch durften sie erst "nach Ausschaltung gewisser Fehlerquellen"[3] eingesetzt werden, damit das Bild des Helden nicht durch menschliche Fehler und Schwächen verzerrt wurde.
Innerhalb des heimatkundlichen Geschichtsunterrichtes,der grundsätzlich kulturhistorisch orientiert war, hatten aber nicht nur historische Persönlichkeiten ihren Platz, sondern auch "bedeutungsvolle Tagesereignisse"[4], deren Heranziehung und Verwertung man als "Heimatkunde in weiteren Sinne"[5] bezeichnete. Als solche Ereignisse waren nicht nur die obligatorischen Staatsfeiertage zu verstehen, sondern auch politische Auseinandersetzungen, die in der lokalen Presse ihren Niederschlag fanden.
Hier nun erwuchs dem Geschichtsunterricht im allgemeinen und der historischen Quelle im besonderen eine wichtige Aufgabe.

---

1) Fritz Lehmsick: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. Straßburg 1912 S. IX
2) Fritz Lehmsick a.a.O. S. 29
3) Fritz Friedrich a.a.O. S. 37
4) Martin Ullmann, Emil Fischer a.a.O. S. 117
5) ebd.

Die Geschichte sollte durch ihren erzieherischen Effekt den einzelnen gegen die "Macht und Beschaffenheit der Presse, die Leidenschaft des Parteiwesens, die Herrschaft der politischen Phrase"[1] und die damit verbundene "Knechtschaft der Gesinnung"[2] schützen.
Historische Quellen sollten zunächst einmal "dem Unterrichtenden Anlaß geben, der verflachenden Zeitungssprache entgegenzuwirken"[3], Zudem aber waren sie das geeignete Mittel, das kritische Bewußtsein zu fördern und "den Zweifel der Schüler gegenüber dem bedruckten Papier zu schärfen"[4]. Somit standen die Geschichte und die historische Quelle letztlich im Dienste einer Medienerziehung, deren Ziel es war, "die geschäftliche Ausbeutung der niederen Instinkte der breiten Lesermasse"[5] zu verhindern.
Trotz aller methodischen Forderungen nach einer fachgerechten Stoffvermittlung, trotz der Feststellung, das historische Interesse und der historische Sinn sind die "letzte und höchste erreichbare Aufgabe des Geschichtsunterrichtes in allen Schulen und allen Unterrichtsstufen"[6], moralisierende Sentenzen gehören in den Religionsunterricht, blieb die Geschichte auch unter heimatlichen Aspekt ein "eminent ethisches Fach"[7], das dazu noch politische Funktionen erhielt. Das Ziel hieß: Weckung der nationalen Tugenden und Immunisierung gegen tagespolitische Beeinflussung.
Daß historischen Quellen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis eine große Bedeutung zugesprochen wurde, mag weniger auf die Weisungen des Staates und die Forderungen der Pädagogik als auf das Eingreifen der Geschichtswissenschaft zurückzuführen sein.

---

1) Georg Voigt a.a.O. S. 7
2) ebd. S. 8
3) E.H. Wohlrabe a.a.O. S. 32
4) Wilhelm Schremmer a.a.O. S. 296
5) ebd. S. 295
6) August Tecklenburg a.a.O. S. 11
7) ebd. S. 10

Sie ermunterte letztlich die Lehrer zu heimatgeschichtlichen Forschungen und erweiterte damit die Basis für den Einsatz historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule.

4. Die Quelle als Grundlage kindgemäßer Geschichtserzählungen

Der Wert der historischen Quelle für den Geschichtsunterricht war vor dem ersten Weltkrieg kaum noch umstritten, über die Art und Weise ihrer Verwendung jedoch herrschte in fachinteressierten Kreisen kaum Übereinstimmung. Der Forderung nach einer direkten Konfrontation der Schüler mit den Quellen hielt man entgegen, daß die mit der Erschließung notwendigerweise verbundene Schülerfrage im Hinblick auf die "damit zusammenhängende Eitelkeit, frühreife Kritik und die Vernichtung des für den Geschichtsunterricht so wichtigen Autoritätsgefühls"[1] der Gesamtentwicklung des Schülers schade.
Fritz Friedrich befürchtet, daß eine falsche, auf eine "bestimmte Wirkung"[2] hin erfolgte Auswahl der Quellen in Verbindung mit einer unsachgemäßen Interpretation "den reinsten Ausdruck der innersten Gesinnung verschleiern"[3] könnte. Wenn er sich auch für eine maßvolle Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht ausspricht, so ist er jedoch grundsätzlich von deren Anschauungswert nicht überzeugt. Der allgemeinen Auffassung widersprechend konstatiert er:

> "Wir bekennen uns von vornherein zu der Ketzerei, daß wir an die allein seligmachende Wirkung der Quellenlektüre nicht glauben, vielmehr die Ansicht teilen, daß für die Schüler die meist trockenen, öden Quellen den Reiz gar nicht besitzen, den man ihnen zuschreibt."(4)

---

1) Paul Rühlmann in seinem Referat zum "Ersten Deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde" 1911. Zit. in R. Kabisch a.a.O. S. 214
2) Fritz Friedrich a.a.O. S. 37
3) ebd. S. 37/38
4) ebd. S. 35

Weit weniger der Anschauungswert als die verstandesmäßige Erschließung der Quellen aber gaben zu Beginn des 2o. Jahrhunderts den Ausschlag für die Ablehnung einer direkten Konfrontation der Schüler mit schriftlichen historischen Überlieferungen.

> "Die Jugend will sich nicht mit dem Verstande der Geschichte nähern" sagt Scheiblhuber, "sondern mit Gemüt und Phantasie; sie will nicht aus der Geschichte lernen, sondern sich daran unterhalten. Sie will gar nicht Geschichte, sondern Geschichten aus der Geschichte."(1)

Von dieser Erkenntnis ausgehend hält der Autor eine Reform des Geschichtsunterrichtes für unumgänglich. Nicht die Quellen an sich, sondern ein auf Quellen basierender nach ästhetischen Gesichtspunkten aufgebauter Lehrervortrag ist nach seiner Auffassung die einzige dem Geschichtsunterricht adäquate Form der Stoffvermittlung, die sowohl pädagogischen als auch psychologischen[2] Ansprüchen genügt.
Scheiblhuber wendet sich in scharfer Kritik gegen die Praktiken des üblichen Gesichichtsunterrichtes und verwirft letztlich sämtliche angewandten Methoden, ob sie nun auf Leitfäden, anschaulichen Erzählungen, den sogenannten Charakterbildern oder auf Quellen beruhen. Leitfäden und die darauf beruhenden Erzählungen hält der Autor für das größte Übel, denn diese seien, wenn überhaupt,nur unter einer sehr naiven Auffassung[3] zur literarischen Gattung Erzählung zu rechnen, was sich aus der Konstruktion solcher Leitfäden zwangsläufig ergeben muß.

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Erleben durch phantasiemäßige Darstellung. In: Drittes Jahrbuch der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. Nürnberg 1913 S. 217

2) Scheiblhubers psychologische Auffassung basiert auf den Ausführungen Wundts, der dem ästhetischen Gefühl, "da es alle anderen Gefühle in sich schließt", letztlich auch die "intellektuellen Gefühle", die dominierende Rolle zuspricht. Vergl. Wilhelm Wundt: Grundzüge der physiologische Psychologie, 3 Bde. Leipzig 1874 Bd.II S.524

3) Vergl. ebd. S. 15o. Scheiblhuber führt hier aus, daß solchen Erzählungen nicht die Begriffsbestimmungen von Aristoteles oder Lessings zugrunde liegen, sondern eher die eines kleinen Kindes, welches der Mutter alle möglichen zusammenpassenden und nicht zusammenpassenden Geschehnisse erzählt.

"Man macht aus vielbändigen Geschichtswerken dünne Leitfäden", stellt Scheiblhuber fest, "aus dicken Bänden kurze Abschnitte, aus langen Kapiteln ein paar einfache Sätze und aus Sätzen Wörter, kurz diese Geschichtsköche geben uns von dem nahrhaften Braten nur die dünne, geschmacklose Brühe und behaupten, es seien alle Bestandteile des Bratens darin aufgelöst."(1)

Die als "Erzählungen" oder "Lebensbilder" klassifizierten Geschichtsdarstellungen, die "das Herz ergreifen, die Phantasie beschäftigen und das Gemüt zur Sympathie oder Antipathie anregen sollten"[2], unterscheiden sich nach Scheiblhuber nicht wesentlich von den Leitfadenerzählungen, da auch die häufig nur Tatsachen aufzählen, anstatt sie zu erzählen. Bei den sogenannten Biographien sei der Schüler aufgrund der Darstellung kaum in der Lage, den Charakter einer Person zu erkennen, geschweige denn ihn zu beurteilen, da ihm gleich zu Anfang gesagt werde, was er von ihm zu halten habe. Dabei glichen sich die Bilder durch maßlose Übertreibungen derart, daß "jeder König der König aller Könige, jeder Held der größte und jeder Richter ein Richter über das Weltgericht der Geschichte"[3] zu sein scheine. "Durch ein Gemisch von Festrednerphrasen mit künstlicher Extase"[4] vorgetragen, entstehe der Eindruck, als müsse der Lehrer mit den "stärksten handgreiflichsten Mittel"[5] das Gefühl der Schüler bearbeiten, um sie zur Anteilnahme zu bewegen.

Angesichts der vorgenannten Mißstände kommt Scheiblhuber zu der Feststellung:

"Es stellt sich eben heraus, daß der Geschichtsunterricht methodisch ungefähr auf der Stufe steht, auf der eben ein Religionsunterricht stehen würde, der zwar den Katechismus, aber nicht die Bibel kennt. Denn der Leitfaden ist des Katechismus leiblicher Bruder, wenn er auch nicht so schön in Fragen und Antowrten gestellt ist, wie dieser."(6)

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Reform des Geschichtsunterrichtes mit Materialien für den Geschichtsunterricht. Nürnberg 1901 S. 130
2) ebd. S. 136
3) ebd. S. 148
4) ebd.
5) ebd.
6) ebd. S. 151

Die den meisten Geschichtserzählungen fehlende Anschaulichkeit kann nach der Meinung des Autors weder durch das Einfügen von Quellenzitaten noch durch eine Konfrontation der Schüler mit den Quellentexten hergestellt werden. Eine direkte Begegnung der Schüler mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit hält Scheiblhuber sowohl vom pädagogischen als auch vom psychologischen Standpunkt aus nicht für vertretbar, denn - so argumentiert er - "die kindlich-phantastische Geschichtsauffassung steht in krassem Gegensatz zur wissenschaftlich-verstandesmäßigen, und dieser Gegensatz kann durch keine methodische Kunst aus der Welt geschafft werden"[1]. Folglich gerät der Lehrer beim Einsatz von Quellen in einen pädagogischen Konflikt, den er grundsätzlich nur im Interesse der Schüler lösen kann.
Wenn überhaupt Quellen eingesetzt werden, dann können es ausschließlich jene sein, die er als "epische" bezeichnet, und das sind jene, "welche das Erlebnis einer Person darstellen, also eine Handlung; nicht episch sind Rechnungsbücher, Urkunden, Gesetze, Regierungserlasse, Gerichtsprotokolle, Briefe usw."[2]. Beim Einsatz der von ihm bezeichneten epischen Quellen nun gerät der Lehrer erneut in einen Konflikt, und zwar mit der historischen Wahrheit, denn von der Geschichtswissenschaft wird der Wahrheitsgehalt dieser Quellen, die voller epischer Details sind, sehr oft angezweifelt.

"Wir brauchen", so stellt er fest, "eine Kritik der Quellen nicht nur nach ihrem historischen Wert, was in erster Linie den Historiker angeht, sondern auch nach ihrer pädagogischen Qualität, nach ihrer Brauchbarkeit für den Unterricht, und diese geht in erster Linie den Lehrer an."(3)

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Erleben durch phantasiemäßige Darstellung... S. 222. Vergl. auch: Ders. Kindlicher Geschichtsunterricht.... S. 134
2) ebd. S. 219
3) August Clemens Scheiblhuber: Kindlicher Geschichtsunterricht...S. 134

Damit stellt Scheiblhuber der geschichtswissenschaftlichen Quellenkritik eine pädagogische gegenüber, nach deren Kriterien letztlich die "Quelle im Schulsinn" gewonnen wird. Als solche bezeichnet er:

1. Quellen, die auch wirklich als Erzählungen gelten und auch als solche wirken,
2. Quellenstoffe, die so abgegrenzt sind, daß jedes Stück als ein einheitliches Ganzes gelten kann,
3. mehrere Quellenberichte, die sich gegenseitig zu einer Erzählung ergänzen.[1)]

Unter diesen Aspekten ist die Einordnung der Quellen nicht so einfach wie es den Anschein hat, denn es gibt nach Scheiblhubers Meinung viele Quellen, die zwar den Anschein einer Anschaulichkeit erwecken, denen aber trotzdem die epische Breite fehlt. Zu dieser Art von Quellen rechnet er den Bericht Widukinds über den Einfall der Ungarn in Sachsen.[2)] Diese Darstellung, so meint er, steige nicht tief genug in die sinnliche Verstellung herab , um eine phantasiemäßige Auffassung bei den Schülern zu erziehlen. Ihr fehle einfach der rechte Vordergrund. Dieser muß nun mittels der Phantasie konstruiert werden.

> "Erfinden wir", schlägt er vor, "also irgendwo in Sachsen ein Dorf, das nur mit einem schlechten Holzzaun umgeben ist. Erfinden wir in diesem Dorfe einen Meierhof , der dem König Heinrich gehört. Erfinden wir zu diesem Meierhof einen Meier und eine

---

1) Vergl. August Clemens Scheiblhuber a.a.O. S. 51 u. 53, ferner ders., Erleben durch phantasiemäßige Darstellung... S. 22o

2) Vergl. August Clemens Scheiblhuber, Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 128. Der Autor zitiert hier folgende Stelle aus dem Bericht Widukinds: "Im Jahre 924 durchzogen die Ungarn ganz Sachsen, steckten Städte und Dörfer in Brand und töteten überall so viele Menschen, daß das Land zu veröden drohte. Der König befand sich in der festen Stadt Werla; denn er traue seinen unbeholfenen, an offene Feldschlacht ungewöhnten Kriegern nicht einem so wilden Volke gegenüber usw." Vergl. dazu : Widukinds sächsische Geschichten. Nach der Ausgabe der Monumenta Germaniae übersetzt von Reinhold Schottin. 2. Aufl., neu bearbeitet von W. Wattenbach. In: Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit, Bd. 33 Leipzig 1891

ganze Familie mit Gesinde. Lassen wir nun diese bei gerötetem Abendhimmel in der Stube des Meierhofs von den Ungarn reden."(1)

In vorgenannter Weise soll so die ganze Quelle in"Erfindungen" umgeformt werden. Nach der Auffassung Scheiblhubers enthält der mittels der Phantasie in eine anschauliche Handlung verwandelte Bericht Widukinds nun zwar gewisse sagenhafte Züge und entspricht in keiner Weise mehr den Anforderungen der Geschichtswissenschaft, aber erst durch diese Umformung erhält die Quelle "das blendende, poetische Kolorit"[2], das auf die Schüler einen unwiderstehlichen Reiz ausübt.

Da der Autor vermutet, er werde sich eines Tages wegen dieser "unerhörten Geschichtslügen verantworten müssen" [3], versucht er, die Mangelhaftigkeit der historischen Wahrheit in den "reinen Quellen" nachzuweisen. Aus diesem Grunde vergleicht er die von Vellejus Paterculus, Florus, Sueton, Cassius Dio und Tacitus verfaßten Berichte über die Varusschlacht [4] und kommt zu dem Ergebnis, daß "die Quellen in den Einzelheiten so sehr voneinander abweichen" [5], daß die historische Wahrheit kaum zu ermitteln ist. Wenngleich Scheiblhubers Beweisführung sich den Worten nach auch gegen die Geschichtswissenschaft und den "exakten Historiker" wendet, so muß doch angenommen werden, daß er wohl eher jene "blindwütigen

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 128
2) Ders.:Reform des Geschichtsunterrichts...S.2o5
3) Ders.:Kindlicher Geschichtsunterricht...S.129
4) Vergl. ebd. S. 144 - 146
5) ebd. Das von Scheiblhuber ausgewählte Beispiel ist bis heute einer der wenigen rätselhaften Fälle geblieben, um deren Aufklärung sich die Geschichtswissenschaft seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts bemüht. Vergl. dazu auch Friedrich Roßbach a.a.O.S. 377/378

Quellenanbeter"[1] aus der Lehrerschaft meint, "welche die reinen Auen des Geschichtsunterrichtes mit reinem Quellwasser bewässern wollen"[2] und nach seiner Meinung nicht ahnen, daß das, "was sie in ihrem Glaubensmute als unverfälschtes Quellwasser anbeten, als Wasser aus einer einzigen Quelle, oft schon eine Mischung aus allerlei Quellwasser darstellt"[3].
Daß das angeführte Beispiel für den unvorbelasteten Laien nicht einer gewissen Überzeugungskraft entbehrt, kann kaum bestritten werden. Den Historiker jedoch konnte er damit vom Unwert der Quellen wenig überzeugen, da dieser sich der Unzulänglichkeiten gerade dieser Quellen durchaus bewußt war. So muß letztlich Scheiblhubers Argumentation als Rechtfertigung seines eigenen Standpunktes verstanden werden, denn er lehnt eine Konfrontation der Schüler mit historischen Quellen und damit auch die Anschaffung eines Quellenbuches zum "gegenwärtigen Zeitpunkt" als verfehlt ab. Seine ablehnende Haltung begründet er folgendermaßen:

"1. Es gibt Quellenberichte, die so lückenhaft sind, daß das Kind unmöglich einen Geistessprung über diese weitgähnenden Abgründe fertig bringt.
2. Es gibt Quellenberichte, die zwar vollständig sind, die aber den Gegenstand von so einem hohen Gesichtspunkt aus betrachten, daß das Kind bei seinen kurzen Beinen diesen Gegenstand nicht recht sieht."(4)

Die Mängel der Quelle auszugleichen, ist Aufgabe des Lehrervortrags. Der Lehrer muß das Quellenmaterial sammeln, es auf den epischen Gehalt hin überprüfen und dann den historischen Vorgang mit seiner Phantasie nachgestalten. Die Auswahl der zu verwendenden

---

1) August Clemens Scheiblhuber a.a.O. S. 147
2) ebd.
3) ebd.. Der Autor greift hier die Herausgeber von Quellensammlungen, insbesondere Albert Richter an, der zum Thema "Varusschlacht" den Bericht des Cassius Dio in seine Sammlung aufgenommen hatte. Vergl. Albert Richter a.a.O.
4) August Clemens Scheiblhuber a.a.O. S. 129

Quellen setzt nach Scheiblhuber zunächst eine richtige Theorie von der Erzählung voraus, denn die Wirkung, die von der Geschichte ausgeht, "ist nicht lediglich eine Folge des Stoffes, sondern auch der ästhetischen Form"[1], die sich in der Erzählung als eine Einheit von Ort, Handlung und Zeit manifestiert. Die Darstellung muß so gestaltet sein, daß der Schüler sich "in die Seelenzustände der handelnden Personen fühlend hineinversetzen kann"[2]. Sie muß Spannung erzeugen, diese steigern, um endlich das Gefühl einer "befriedigenden Neugierde auszulösen"[3]. Trotz aller phantasiemäßigen Gestaltung aber sollte nun der Lehrer nicht unbedingt mit der historischen Wahrheit in Konflikt geraten. Das, was in der Quelle fehlt und durch die Phantasie ergänzt werden muß, sollte dem Charakter der Zeit, des Ortes und der Personen angemessen sein. Wenn möglich, habe der Lehrer die "phantastische Kleinmalerei"[4] durch eine "historische Kleinmalerei und zwar unter Zuhilfenahme von Quellenschriften, die als unanfechtbar gelten"[5] zu ersetzen.
Nach Scheiblhuber gibt es in der Geschichte einfache und zusammengesetzte Handlungen. Zu letzteren zählt er den Bauernkrieg, an dem nicht nur eine Menge Personen beteiligt waren, sondern der zudem noch auf den verschiedensten Schauplätzen zugleich spielt. Eine solche Handlung "muß zwar vollständig vorgeführt werden, - aber sozusagen in perspektivischer Verkürzung"[6], das heißt sie muß auf eine einfache Handlung zurückgeführt werden. Es muß also nach Scheiblhuber eine "natürliche Einengung" im Sinne der literarischen Gattung "Erzählung" stattfinden, die nicht mit einer begrifflichen Einengung verwech-

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 45
2) ebd.
3) Ders. Erleben durch phantasiemäßige Darstellung... S. 216
4) Ders. Reform des Geschichtsunterrichts... S. 2o5
5) ebd.
6) Ders. Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 53

selt werden darf.

"Das Resultat der begrifflichen Einengung einer zusammengesetzten Handlung ist der Leitfadenstil", stellt er fest, "die Formel 'anschaulich und ausführlich erzählen' hat hier erbärmlich Bankrott gemacht."(1)

Während also aufgrund der begrifflichen Einengung lediglich eine Stoffvermittlung in abstrakter Form stattfinden kann, bleibt bei der natürlichen die Darbietung konkret, da sie aus einer zusammengesetzten Handlung nur einen Teil herausnimmt, bei dem "neben dem Wichtigen auch die Details zu betrachten"[2] sind.

Eine besondere Anschaulichkeit erhält nach den Ausführungen des Autors die Darstellung durch die Gruppierung des Stoffes um eine Hauptperson. Den Vorwurf, er befürworte damit die biographische Methode, weist Scheiblhuber mit Entschiedenheit zurück. Ein auf Quellen basierender biographischer Geschichtsunterricht ist nach seiner Meinung nicht nur undurchführbar, sondern er verstößt zudem noch gegen sämtliche Regeln einer ästhetisch einwandfreien Erzählung, die ja letztlich das erklärte Ziel seiner Reformvorschläge ist. Somit kann der gegen ihn erhobene Vorwurf nur eine Folge ungenauer Definitionen der infrage kommenden Begriffe sein. In der Absicht, diese zu klären, führt er folgendes aus:

"Personen - Biographien - biographische Methode sind drei verschiedene Dinge:
Die Tatsache, daß in jeder guten Erzählung eine Hauptperson in der Handlung deutlich hervortreten soll, auf die sich das Hauptinteresse konzentriert, das ist also - negativ ausgedrückt - die Forderung, daß eine geschichtliche Persönlichkeit nicht unpersönlich dargestellt werden darf.
Die Biographie ist die Bearbeitung eines Lebenslaufes in einzelnen Erzählungen.
Die biographische Methode ist die Forderung, die ganze Geschichte solle nur in Biographien dargestellt werden."(3)

---

1) August Clemens Scheiblhuber a.a.O. S. 55
2) ebd. S. 56
3) ebd. S. 59. Vergl. dazu auch ders. Reform des Geschichtsunterrichts... S. 106, 156/57, 184

Während Scheiblhuber die biographische Methode als die Geschichte verfälschend verwirft, räumt er der Biographie, besonders dann, wenn sie aus zusammenhängenden Geschichten besteht, somit also nach seinen Worten "volkstümlich" ist, eine gewisse Berechtigung ein. Als Beispiel für solche Erzählungen nennt er die Bibel und die Sammlung einzelner Erzählungen, die "ein Mönch von St. Gallen über Karl den Großen, z.B. wie Karl den Kirchengesang verbesserte, - Karl und die Schüler, - Karl auf der Jagd, - Karl und die persische Gesandtschaft usw."[1] zusammengestellt hat. Diese im Sinne Scheiblhubers als epische und volkstümlich zu bezeichnenden Quellen, in denen die Hauptperson immer wieder handelnd auftritt, sollen dem Lehrer zugleich Grundlage und Beispiel für die phantasiemäßige Gestaltung seiner eigenen anschaulichen, kinder- und volkstümlichen Darstellungen sein.[2]
Die Konzeption Scheiblhubers stellt an den Lehrer fast unerfüllbare Anforderungen. Der Geschichtslehrer müßte nicht nur ein qualifizierter Pädagoge und Psychologe, sondern auch ein mit der Quellenkritik vertrauter Historiker und auf literarischem Gebiet bewanderter Germanist sein. Zudem müßte er über eine Phantasie verfügen, wie sie der kindlichen Vorstellungswelt entspricht, und außerdem die Kunst des Erzählens beherrschen, die trotz aller Anweisungen und Regeln[3] nur selten zu erlernen ist.[4]

---

1) August Clemens Scheiblhuber: Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 57
2) Vergl. dazu ders. Reform des Geschichtsunterrichtes S. 19o. Scheiblhuber stellt hier fest, daß in biographischen Darstellungen die Personen auch wirklich "handeln und leben" müssen, "nicht daß man ihre modrigen Leichname auf der Bahre vorzeigt und lobend oder tadelnd eine Leichenrede hält".
3) Vergl. Gustav Rusch: Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Handbuch der speziellen Methodik. 6. Aufl. Wien 19o6 S. 73-76
4) Vergl. dazu Peter Zillig: Art. Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. In Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. Wilhelm Rein, 2. Aufl. 2 Bd. Langensalza 19o5 S. 471. Zillig führt hier aus: "Das nie erreichte Vorbild wahren Erzählens ist in der Darstellung des Volkes und jener des naiven Geschichtsschreibers aufgestellt.

Letzteres mag den Autor dazu bewogen haben, bereits 1901 eine "Deutsche Geschichte" in phantasiemäßig gestalteten Erzählungen herauszugeben, obgleich er seine theoretischen Erörterungen schon mit einer großen Anzahl solcher "Musterdarstellungen"[1] versehen hatte. Die "Deutsche Geschichte" ersparte dem Lehrer sowohl das mühselige Suchen nach Quellen als auch die Arbeit der Umformung. Diese "Geschichten aus der Geschichte" waren reichlich mit Quellennachweisen versehen, so daß sie der historischen Grundlage durchaus nicht entbehren. Der Lehrer konnte sie letztlich kritiklos im Unterricht einsetzen, wen auch aufgrund der Gestaltung die Quellenbasis kaum noch zu erkennen war.[2]

Die Kunst des Erzählens läßt sich nicht von jedem so mir nichts, dir nichts erlernen.... Es droht die Gefahr, den geschichtlichen Sachverhalt zu verschieben, Die vielgerühmten Wirkungen des unmittelbaren Wortes halten nüchterner Prüfung nicht stand. Kein anderer als der Geist der Quellen, das ist der Geist der Geschichte, soll in seiner eigenen machtvollen Art zum Zögling reden." Vergl. dazu auch aus der fachdidaktischen Literatur der Gegenwart Hans Georg Kirchhoff: Ad fontes! Geschichtserzählung und historische Quelle im Unterricht. In: ders.: Weiterführender Geschichtsunterricht. Ratingen, Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf 1971 S.57-82

1) Als Beispiel für die Gestaltung einer phantasiemäßigen Erzählung mag hier der Anfang der Geschichte "Die Heimkehr (1648)" dienen, die m.E. kaum noch als "Geschichte aus der Geschichte" gelten kann: "Es ist doch gar zu einsam bei uns," sagte die Birke, die in der Hecke stand, und schaute zum Walde hinüber; "wenn wir doch zum Walde herüberkommen könnten!" -"Oder der Wald zu uns herüber!" seufzte der Brombeerstrauch. "Der Wald soll zu euch herüber kommen!" rief mit rauher Stimme der Wind und klopfte dem Brombeerstrauch so derb auf die Schulter, daß dieser erschrocken zusammenfuhr...." Vergl. August Clemens Scheiblhuber: Kindlicher Geschichtsunterricht... S. 2/3.

2) Für die Geschichte "Die Hunnen" verwendete Scheiblhuber folgende Quellen: Jordanes, Gotengeschichte S. 39 (G.V.VI,1) - Ammianus Marcellinus S. 79 (G. V.I.,3) - Prokop, Gotenkrieg S. 270 (G.V.VI,3) - Isidors Geschichte der Goten, Vandalen und Sueven S. 3 (G.V.VII,1) - W. Arnold, Deutsche Geschichte II,35 - Hans Schiltbergers Reisebuch S. 62 (B.d.l. V. 172. Bd.). Die aus diesem Material gestaltete Erzählung "Die Hunnen 375" soll hier im Auszug als Beispiel für die Umformung von Quellen im

Die Frage nach dem didaktischen Ort und der methodischen Behandlung im Unterricht bleibt bei Scheiblhuber unbeantwortet. In Anbetracht der theoretischen Erörterungen und der praktischen Beispiele kann konstatiert werden, daß die Erzählungen wohl mehr auf ästhetischen Genuß denn auf historische Bildung ausgerichtet waren.
Scheiblhubers Reformvorschläge fanden in der Folgezeit eine nachhaltige Resonanz. In der Umformung der Quellen sah man die beste Möglichkeit, dem Geschichtsunterricht eine fachspezifische Grundlage zu geben und gleichzeitg den kinder- und volkstümlichen Charakter der Schule zu wahren. Somit entsprachen derart phantasiemäßig gestaltete Geschichtserzählungen letztlich auch der zeitgemäßen Forderung, Volksschüler seien nach der emotionalen, nicht nach der intellektuellen Seite hin zu bilden. Vor allem von staatlicher Seite wurde vor einem "übertriebenen Intellektualismus, einer Überschätzung des Lehrstoffes

---

Sinne einer "natürlichen Einengung" und phantasiemäßigen Gestaltung dienen: "Viele Stunden sah man nichts als Gras. Keinen Baum, kein Haus, keinen Wald und kein Feld - nichts als Gras. Und durch diese weite Grassteppe jagten vier Reiter.." Diese vier Hunnen legen sich dann ins Gras, essen rohes Fleisch und schauen " am blauen Himmel den weißen Wölkchen nach." Da kommt"aus dem Gebüsch langsam eine Hirschkuh...." Diese flieht durch den Sumpf, und die Reiter folgen ihr, wobei sie ein Gotendorf mit "grünen Wiesen und gelben Getreidefeldern" entdecken und erfreut ausrufen: "Gott hat uns den unbekannten Weg in dieses schöne Land gezeigt!" Dann reiten die Hunnen in ihr Dorf zurück, und schlagen die Trommel,worauf dann der "Hunnenkönig, ein kleines, grauhaariges, sehr dickes Männlein mit einer langen roten Narbe auf der Stirn erscheint"... usw. Die Geschichte endet damit, daß alle Hunnen durcheinander schreien: "Führe uns hin in dieses schöne Land, König, führe uns hin! Wir wollen Krieg!" Vergl. August Clemens Scheiblhuber: Deutsche Geschichte nach Quellen. 1. Bd. Das Mittelalter. 1. Aufl. Nürnberg 1901 S. 37-39. 8. Aufl. Nürnberg 1927. M.E. ruft diese Erzählung unweigerlich Assoziationen zur Bibel, zur Legende und zum Märchen hervor. Ob für diese "Geschichten aus der Geschichte" Wenigers Bezeichnung "vorbildlich trotz aller Übertreibungen" zutrifft, ist zu bezweifeln. Vergl. Erich Weniger: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichtes. Leipzig-Berlin 1926 S. 71

und einer Überspannung der Lernziele"[1] ständig gewarnt.
Das Bemühen, die Quelle im Sinne kindgemäßer Auffassung in den Dienst des Unterrichts zu stellen, führte zu immer neuen Versuchen, Geschichtsbücher nach den Vorschlägen Scheiblhubers zu gestalten. Daß man dabei mehr oder weniger in Konflikt mit der historischen Wahrheit geriet, besonders wenn diese Erzählungen tendenziös, das heißt im Sinne deutsch-nationaler Bestrebungen[2], ausgerichtet waren, spielte um des mit der Erzählung verbundenen Nutzeffektes willen keine große Rolle. Man sollte jedoch - so betont Lehmsick - nicht unbedingt etwas sagen, was "der historischen Wahrheit direkt widerspricht"[3].
Nach der Meinung dieses Autors müssen die den Erzählungen zugrunde liegenden Quellen vor allem nach nationalen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Aufgrund eines derartigen Quellenmaterials sollte der Lehrer dann ein "lebensvolles, wahrhaft ergreifendes Bild"[4] entwerfen, damit Volk und Fürsten einander näher gebracht werden. Diesem Ziel entspricht nach den weiteren Ausführungen Lehmsicks auch die Umgestaltung der Quelle in eine dialogische Form.
Mit welchen Ansprüchen man auch immer an die historische Quelle herantrat, sie ließ sich letztlich, den Intentionen des Lehrers gemäß, für alle möglichen Zwecke umformen. So konnten einerseits "Helden als lebendige Persönlichkeiten und Volkskräfte in heroischer Betätigung"[5] dargestellt werden, andererseits die Akzentuierung mehr auf die staatsbürgerliche Erziehung verlagert werden. In diesem Falle

---

1) Martin Ullmann, Emil Fischer a.a.O. S. 5
2) Vergl. Fritz Lehmsick a.a.O. S. 45/46. Unter dem Titel "Die Römerzeit" erfolgt eine dramatisch gestaltete Erzählung über Armin. Mit dem Hinweis auf das Hermannsdenkmal und den Worten: "Im deutschen Herzen aber lebt er fort, der Deutschland rettet vor dem Römischwerden", endet die Erzählung.
3) ebd. S. IX
4) ebd. S. VII
5) R. Kabisch: Neues Streben im Geschichtsunterricht. Düsseldorf 1913 S. 206

waren die Erzählungen meist voller Hinweise auf das, was dem Staatsbürger wertvoll zu sein hatte, und sie endeten gewöhnlich in einem moralisierenden Leitspruch. Zwar wurde nun der ethisch-religiöse Gehalt solcher Erzählungen in Bibelsprüchen verdichtet an den Religionsunterricht abgegeben, aber dafür durchsuchte man " die deutsche Literatur nach nationalen Sentenzen"[1] oder hängte frei formulierte staatsbürgerliche Belehrungen den kindertümlich gestalteten Geschichten an.[2]

Daß ein derartig konzipierter Geschichtsunterricht wenig oder gar kein Interesse bei der Schuljugend erregte, darf eigentlich nicht verwundern. Erzeugte schon die reine Faktenvermittlung keine große Begeisterung für die Geschichte, so wurde diese durch das ständige Moralisieren auch nicht gefördert. Nicht ohne Grund betonen Falk, Gerold und Rother: "Verschont die Kleinen mit euren moralischen Nutzanwendungen und ethischen Extrakten! Ihr Herz verträgt das nicht."[3]

Vorgenannte Autoren sind der Ansicht, daß der Geschichtsunterricht nur dann von Wert ist, "wenn er Begeisterung erzeugt"[4]. Diese aber entwickele sich lediglich aus Erzählungen, die zugleich der kindlichen Auffassungskraft und der historischen Treue gerecht werden. Somit müsse auf der Basis von Quellen der Stoff "künstlerisch gestaltet"[5] werden, wenn er dabei auch einen "romanhaften Einschlag"[6] erhält.

Quellenbücher für die Hand der Schüler werden von

---

1) Wilhelm Schremmer a.a.O. S. 4o
2) Vergl. R. Kabisch a.a.O. S. 2o1. Kabisch läßt die Erzählung über den Kurfürsten Friedrich Wilhelm I. mit den Worten enden: "So will ich heute jedem raten, friedlich mit dem Polizisten zu gehen, damit sich dort alles untersuchen läßt, denn wer sich gegen den Schutzmann wehrt, leistet Widerstand gegen die Staatsgewalt."
3) H. Falk, H. Gerold, K. Rother: Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen. Ansbach 1912 S. V
4) ebd. S. IV
5) ebd.
6) ebd.

diesen Autoren abgelehnt, weil sie "oft lückenhaft sind und kein zusammenhängendes Ganzes darbieten"[1]. Den vorhandenen Geschichtsbüchern in erzählender Form werfen sie vor, daß "sie das rein Tatsächliche, das Objektive, und das phantasiemäßige Gestaltete, das Subjektive, so miteinander vermengen"[2], daß selbst der Lehrer Dichtung und Wahrheit nicht auseinander zu halten vermag. An den vorhandenen weit verbreiteten Realienbüchern wiederum kritisieren sie die abstrakten Formulierungen.
In ihrem Geschichtsbuch versuchen die Autoren "nun sowohl das Unzulängliche der Realienbücher als auch das Mangelhafte der Quellenbücher und der vorhandenen geschichtlichen Erzählungen zu vermeiden"[3]. Auf diese Weise entsteht ein Geschichtsbuch für die Hand des Lehrers, das im 1. Teil eine reiche Auswahl an Quellen und historischen Darstellungen, im zweiten Teil die fertigen Erzählungen enthält.[4] Durch Randzahlen wird an vielen Stellen auf die be-

---

1) H. Falk, H. Gerold, K. Rother a.a.O. S. IV
2) ebd.
3) ebd.
4) Als Beispiel für die Konzeption des Buches diene die Unterrichtseinheit "Der Kreuzzug Barbarossas". In der "historischen Grundlegung", S. 7-13, werden folgende Quellen zitiert: Eine alte Genealogie der Welfen und des Mönchs von Weingarten; Die Chronik Arnolds von Lübeak ; Die Jahrbücher von Magdeburg; Die Chronik des Otto von St. Blasien ; Die Kölner Königschronik von 1189; Die Taten Friedrichs von Bischof Otto von Freising. Aufgrund dieser Quellen wird von den Autoren eine Erzählung gestaltet, die folgendermaßen beginnt: "Bim- bam- bim- bam! Ernst und feierlich klang das Geläut von der Klosterkirche herüber und schrill mischte sich, wie wehklagend, das Glöcklein der Hauskapelle auf Burg Kunzenstein darein. - Für Frau Giesebert war ein schwerer Tag gekommen. Die Entbehrungen, die Strapazen der vielen Kreuzzüge, die Ritter Kunz hinter sich hatte, waren doch zu groß, als daß sie sich in den letzten Jahren nicht durch üble Folgen bemerkbar gemacht hätten. Es folgt dann in einer Rückschau die Darstellung des Kreuzzugs Barbarossas. Vergl. H. Falk, H. Gerold, K. Rother a.a.O. S. 133-136

nutzten Quellen hingewiesen. Sie ermöglichen dem Lehrer, die phantasiemäßige Ausschmückung von den historischen Tatsachen zu unterscheiden, und so die Schüler immer auf "das rein Geschichtliche"[1] hinzuweisen. Der historischen Wahrheit fühlen sich die Autoren und sollen sich auch die Lehrer verpflichtet fühlen.

Bezüglich der methodischen Behandlung empfehlen Falk, Gerold und Rother, zunächst den Stoff in lebensvollen Bildern an dem geistigen Auge der Schüler vorüberziehen zu lassen. Im folgenden nähme dann der Unterricht einen natürlichen Verlauf, das heißt aufgrund des gefühlsbetonten Vortrags und der damit verbundenen "inneren Erregung"[2] entstände in der Klasse eine Unruhe, die zu einer zwangslosen Aussprache zwischen dem Lehrer und den Schülern führe. Hierbei, so meinen die Autoren, könnten die Schüler weit besser zu richtigem "Schauen und Denken"[3] angeleitet werden als wenn man ihnen den "Stoff, wie in Paketchen abgewogen und etikettiert, vorgesetzt und eingibt"[4].

Die Vorschläge Falks, Geralds und Rothers sowie ihre Darstellungen wurden von Fachkreisen als glücklicher Versuch gewertet, "das Objektive, Wissenschaftliche ins Kindliche, Anschauliche, Plastische hinüberzuführen"[5].

Die Westdeutsche Lehrerzeitung bezeichnet die Methode, "Quellen und Erzählungen streng auseinanderzuhalten und doch in innigem Vereine"[6] miteinander darzustellen, als "gangbaren Weg"[7], historische Quellen dem Geschichtsunterricht nutzbar zu machen.

---

1) H. Falk, H Gerold, K. Rother a.a.O. S. V
2) ebd. 3) ebd.
4) ebd.
5) Urteil über das 1. Heft der Reihe von Geschichtserzählungen von Falk, Gerold und Rother. Zit. ebd. Anhang. Vergl. dagegen Fritz Friedrich a.a.O. S. 41, der die Darstellungen folgendermaßen beurteilt: "Bis zur Erdichtung eines förmlich historischen Romans, wie Falk, Gerold und Rother es tun, dürfte jedoch die epische Freiheit nicht getrieben werden".
6) Vergl. Neue Westdeutsche Lehrerzeitung vom März 1910. Literarischer Anzeiger
7) ebd.

Die Suche nach neuen Wegen, dem Geschichtsunterricht eine fachspezifische Grundlage zu geben und dabei die Schüler nach der intellektuellen Seite nicht zu überfordern, führte letztlich zu jener paradoxen Methode, die zunächst die Quellen mittels der Phantasie in kindgemäße Erzählungen umformte, um anschließend das phantasiemäßig Gestaltete um der historischen Wahrheit willen wieder zu eliminieren, Daß bei diesen "Geschichten aus der Geschichte", die unumstritten das kindliche Interesse in hohem Maße zu wecken vermögen, der pädagogische Aspekt eine weit größere Rolle spielte als der fachwissenschaftliche, war im Selbstverständnis der Volksschule und ihrer Zielsetzungen begründet.

V. Die Verwertung der Quelle im Geschichtsunterricht unter dem Einfluß des methodisch-didaktischen Pluralismus der Weimarer Republik

1. Die "Freiheit und Mannigfaltigkeit" der neuen Richtlinien

Die einschneidenden Veränderungen, die sich nach dem ersten Weltkrieg im politischen, sozialen und wirtschaftlichen Bereich vollzogen, die Umwandlung der Staatsform von der Monarchie in eine vom souveränen Volkswillen getragene Republik und die innerhalb der Republik ausgetragenen parteipolitischen Machtkämpfe, drängten die Belange der Bildung zunächst in den Hintergrund. Erst nach der Konsolidierung der innenpolitischen Verhältnisse konnte auf der Basis einer nunmehr egalitären Gesellschaft die Neuordnung des Schulwesens in Angriff genommen werden.
Legitimiert durch die Artikel 143-15o der Reichsverfassung wurden 192o die Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen[1], 1922 diejenigen für die Oberklasse der Volksschulen[2] erlassen, womit die "Allgemeinen Bestimmungen", soweit sie die Aufgaben und Ziele der Volksschulen umfaßten, ihre Rechtsgültigkeit verloren.
Da in Anbetracht der in der Verfassung verbürgten Grundrechte nun nicht mehr die "wirtschaftliche oder gesellschaftliche Stellung"[3] der Eltern für den Besuch einer höheren Schule maßgebend sein konnten, sondern "Anlage und Neigung"[4] des Schülers, wurden die privilegierten Vorschulen aufgehoben[5], die vierklassige Grundschule zur Regelschule für alle Kinder er-

---

1) Vergl. Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 192o. In: Richtlinien des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschulen mit den erläuternden Bestimmungen der Reichsverfassung und des Reichsgrundschulgesetzes vom 28. April 192o. 2. Aufl. Berlin 1923, S12ff
2) ebd. S. 2o ff
3) Reichsverfassung Art. 146
4) ebd.
5) Vergl. ebd. S. 9. Gesetz, betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 192o

klärt. Damit sollte faktisch der Übergang vom individualen zum sozialen Erziehungsprinzip"[1] verwirklicht werden.
Die Aufgabe der Grundschule bestand darin, allen Schülern unter Beachtung der heimatlichen Umwelt, "der Pflege des kindertümlichen sprachlichen Ausdrucks und der planmäßigen Schulung von Auge und Hand durch eigene werktätige Arbeit"[2] Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die als Grundlage für jede weiterführende Bildung dienen konnte.
In den Fächerkanon der Grundschule wird Heimatkunde als selbständiges Unterrichtsfach aufgenommen. Der ganzheitlichen Auffassung der Schüler entsprechend kann dieses Fach aber auch mit Deutsch gekoppelt als Gesamtunterricht erteilt werden. Die Entscheidung darüber steht grundsätzlich im Ermessen der Lehrer.
Das Ziel der Heimatkunde ist nach den Ausführungen der Kommentatoren dieser Richtlinien, "die Heimat als Ganzes" den Schülern nahe zu bringen"[3] und gleichzeitig als Vorbereitung für die in der Oberstufe eigenständigen Realienfächer zu dienen.
Für den eigentlichen Geschichtsunterricht bleibt das heimatliche Prinzip auch für die Oberstufe der Volksschule verbindlich. Es wird sogar noch stärker akzentuiert durch den hier zu beachtenden "Grundsatz der Bodenständigkeit"[4], durch den die Heimatkunde letztlich stark lokalpatriotisch gefärbte Züge erhält.
Die Stoffpläne und Zielsetzungen für die oberen Jahrgänge der Volksschule waren grundsätzlich auf die Kinder zugeschnitten, die "nach Vollendung der Schul-

---

1) Anmerkung 3 zu Art. 146
2) Erlaß des Reichsministers des Inneren vom 18. 7. 1921. Richtlinien über Zielbestimmungen und innere Gestaltung der Grundschule.
3) C.L.A. Pretzel, E. Hylla: Neuzeitlicher Volksschularbeit. Winke zur Durchführung der neuen preußischen Lehrplanrichtlinien. 2. durchgesehene Aufl. Langensalza 1924 S. 47. Die beiden Autoren betonen im Vorwort, daß sie "an den Richtlinien selbst mitgearbeitet haben, also einigermaßen zuverlässig darüber Auskunft geben können, wie das, was darin steht, gemeint ist."
4) Richtlinien a.a.O. S. 22

pflicht in das werktätige Leben eintraten"[1]. Darum sollten vor allem die "Bedürfnisse des Lebens"[2] stärker berücksichtigt werden. Vorrangig jedoch war auch hier die "Beachtung der kindlichen Gesamtentwicklung besonders nach der Gefühls- und Willensseite"[3] hin. Zudem war "die Handbetätigung der Kinder in möglichst weitem Umfange nutzbar zu machen"[4]. Hinsichtlich der Stoffauswahl und der methodischen Hinweise bieten die neuen Richtlinien in der Tat jene "Freiheit und Mannigfaltigkeit"[5], welche die Autoren Pretzel und Hylla in ihren Kommentaren so ausdrücklich betonen.

Der Stoff für den Geschichtsunterricht wird trotz der Forderung, daß sich dieser Unterricht in einem neuen Geiste vollziehen müsse, nur recht vage umgrenzt. Die Schüler sind einerseits mit den "Haupttatsachen der Entwicklung des deutschen Volkes bekanntzumachen"[6], aber andererseits tritt von der Zeit des Großen Kurfürsten an wiederum "die preußische Geschichte in den Vordergrund"[7]. Von einer Verherrlichung des Kriegsgeschehens und einer ausführlichen Darstellung der Schlachten ist abzusehen. "Kriege sind hauptsächlich nach ihren Ursachen und Folgen zu würdigen"[8], damit - wie Minister Haenisch betont - "die Schule nie wieder zur Stätte der Völkerverhetzung und der Kriegsverherrlichung"[9] werde.

Im Rahmen des neuen Geschichtsunterrichtes hat nun auch die außerdeutsche Geschichte eine Berechtigung, aber nur soweit sie "die deutsche entscheidend beein-

---

1) Richtlinien a.a.O. S. 2o
2) ebd.
3) ebd. S. 21
4) ebd.
5) Carl Louis Albert Pretzel, Erich Hylla a.a.O. S. 9
6) Richtlinien a.a.O. S. 27
7) ebd. S. 28
8) ebd. S. 27
9) Zit. in Gerhard Giese a.a.O.S. 233

flußt hat"[1].

Leitender Grundsatz für die Darstellung geschichtlicher Begebenheiten ist, "der historischen Wahrheit so nahe wie möglich zu kommen"[2]. Als geeignetes Mittel zur Realisierung dieser Forderung werden vor allem Quellen betrachtet, die "als Ausgangspunkt und zur Verdeutlichung zweckmäßigerweise"[3] herangezogen werden sollen.

Dem Volksschullehrer,

> "der seine eigene geschichtliche Bildung nicht aus den ursprünglichen Quellen geschöpft, sondern aus zweiter,vielleicht aus einer noch späteren Hand empfangen und auf Treu und Glauben hat hinnehmen müssen"(4),

empfehlen Pretzel und Hylla, sich wenigstens an geschichtswissenschaftlichen Werken zu orientieren, die im Sinne Rankes frei von jeder Parteilichkeit sind. Wenn der Lehrer jedoch der Meinung ist, auf solche Autoren, "die Menschen und Ereignisse durch ihr Temperament sehen"[5], nicht verzichtenzzu können,so sollen sie aber auch "einen zweiten neben so einem gearteten lesen, der geeignet ist, die Einseitigkeit jenes richtig zu stellen, neben Treitschke also zum Beispiel Karl Lamprecht"[6].

Mit diesen Empfehlungen soll einerseits eine tendenziöse Darstellung der historischen Stoffe, andererseits aber auch das Abgleiten des intellektuellen Niveaus des Lehrers auf die geistige Ebene des Schülers verhindert werden, denn - so betonen die Autoren-

---

1) Richtlinien a.a.O.S. 28. Vergl. dazu Max Reiniger: Hauptfragen aus dem Geschichtsunterricht. In: Otto Karstädt,Hrsg.: Methodische Strömungen der Gegenwart.6.umd 7. erweiterte Aufl. Langensalza 1921 S.73.Reiniger fordert hier im Interesse eines erweiterten Gesichtskreises der Schüler eine stärkere Einbeziehung der außerdeutschen Geschichte. "Staatsbürger ohne Einsicht in die weltpolitischen Zusammenhänge sind spießbürgerliche Gestalten" , stellt er fest.
2) Richtlinien a.a.O.S.24
3) ebd.
4) Carl Louis Albert Pretzel,Erich Hylla a.a.O.S.68
5) ebd.
6) ebd.

"auf jeden Fall bedeutet es Armseligkeit, wenn der Lehrer seine gesamte Kenntnis der Geschichte einem für Schüler geschriebenem Buche entnimmt"[1].
Das Ziel des Geschichtsunterrichtes ergibt sich als Resultat seiner Koppelung mit der Staatsbürgerkunde, daß heißt, es ist gerichtet auf die Erziehung des Bürgers zur"Mitveranwortung für das Volks- und Staatsganze"[2] im Sinne demokratischer Tugenden. Laut Reichsverfassung sollte jedes Kind "bei Beendigung der Schulzeit einen Abdruck der Verfassung"[3] erhalten. Die Schüler aber schon während der Schulzeit mit dem Text derselben zu konfrontieren, war mit dem Prinzip der Kindertümlichkeit unvereinbar. Das diesem Prinzip adäquate Verfahren war die Lehrererzählung, die hier einen immerhin "an sich spröden, ganz und gar nicht kindertümlichen Stoff"[4] in anschauliche Geschichten umzuformen hatte.
Hinsichtlich der Methode spiegeln sich in den Richtlinien mit einer Ausnahme - Geschichte in konzen-

---

1) Carl Louis Albert Pretzel, Erich Hylla a.a.O. S.69
2) Richtlinien a.a.O. S. 27
3) Reichsverfassung Art. 148. Vergl. dazu Erlaß des preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 12. 3. 1921. In: Richtlinien a.a. O. S. 6
4) Carl Louis Albert Pretzel, Erich Hylla a.a.O. S. 7o. Vergl. dazu Gustav Schipköter, Fritz Pferdemenges: Bürgerkunde in lebensvollen Einzelbildern. Leipzig 1922. Im Vorwort betonen die Autoren, daß sie den Stoff, der durch seine "gesetzesparagraphische Formung" dem Kinde meist fremd und unverdaulich erscheine, zu anschaulichen Erzählungen mit einem lebendigen Mittelpunkt gestaltet hätten. Konkretisiert wird dieser Vorsatz in der Art, daß zwar in jeder Erzählung ganz bestimmte Personen handeln und reden, aber eine gesetzesparagraphische Formulierung doch nicht vermieden werden kann. Die erste Geschichte lautet: Fritz Lindner, der Bräutigam, und sein Freund, der Standesbeamte. Hier wird der Schüler u.a. mit folgender Formulierung konfrontiert: "Tritt ein Verlobter von dem Verlöbnisse zurück, so hat er dem anderen Verlobten und dessen Eltern, sowie dritten Personen, die an Stelle der Eltern gehandelt haben, den Schaden zu ersetzen, der daraus entstanden,..." usw.

trischen Kreisen wird abgelehnt[1] - alle Strömungen des vergangenen Jahrhunderts wieder. Die anschaulich-phantasiemäßige Darstellung[2] historischer Begebenheiten hat im Unterricht ebenso eine Berechtigung wie die Arbeit mit Quellen, kulturhistorische Betrachtungen ebenso wie die biographische Methode, wobei letztere im Hinblick auf das "in der Jugend stets lebendige Bedürfnis nach Heldenverehrung"[3] besonders empfohlen wird.

Ein mehr oder weniger schwer zu lösendes Problem war die Beschaffung von Schulbüchern, die den pädagogischen Anforderungen und staatlichen Zielvorstellungen entsprachen, und die insbesondere für den Geschichtsunterricht unentbehrlich waren. Nach der Meinung von Pretzel und Hylla ließen hier "die landläufigen Schulbücher den Lehrer im Stich"[4], das heißt, sie waren zu sehr auf die Landesgeschichte fixiert und widersprachen damit der Forderung nach einer gesamtdeutschen Geschichte, oder sie waren zu einseitig auf politische Geschichte ausgerichtet und vernachlässigten die Darstellung des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistigen Lebens dem Volkes. Realienbücher und Leitfäden werden rigoros abgelehnt, weil sie im Laufe der Zeit schon "Unheil genug angerichtet"[5] hatten.

"Was der Geschichtsunterricht braucht", sagen die beiden Kommentatoren, "sind die Bücher, von denen im allgemeinen Teil der Richtlinien die Rede ist, solche, die ihren Gegenstand anschaulich, ins einzelne gehend behandeln: Quellenbücher, ausführliche Geschichtsdarstellungen, Lebensbeschreibungen."(6)

---

1) Vergl. Richtlinien a.a.O. S. 29
2) Vergl. Carl Louis Albert Pretzel, Erich Hylla a.a. O. S. 68. Die Autoren verweisen hier auf Scheiblhuber, meinen aber, daß die von ihm mit "besonderer Meisterschaft herausgearbeiteten"Erzählungen mit "gewisser Vorsicht" zu benutzen seien. Zeitgemäßer und weniger phantasievoll waren dagegen:Alfred Enzinger, W. Hausmann: Aus Deutschland jüngster Vergangenheit. Geschichtsbilder in der Erzählkunst. München 1922; Wilhelm Volkmann: Schöne Geschichtsstunden. Hannover 1923
3) Carl Louis Albert Pretzel, Erich Hylla a.a.O. S.68
4) ebd. S. 69
5) ebd.
6) ebd. S. 71

Die Notwendigkeit neuer Geschichtsbücher wurde auch von den Unterrichtsministern der Länder erkannt, jedoch ging es den Vertretern des Staates weniger um pädagogische und fachdidaktische Probleme als um die Klärung des weltanschaulichen Hintergrundes dieser Bücher. In einem gemeinsamen Beschluß vom 19. Juli 1922 stellten sie fest:

"In den Lehrbüchern der Geschichte war bisher die politisch-pädagogische Tendenz die Erziehung der Jugend für die monarchische Staatsform. Es ist notwendig, Geschichtsbücher zu schaffen, die - bei strenger Wahrung der geschichtlichen Wahrheit - diejenigen Tatsachen und Zusammenhänge stärker hervortreten zu lassen, die geeignet sind, das selbständige Verantwortungsbewußtsein des republikanischen Bürgers in seiner Stellung zu Staat und Gesellschaft zu wecken und zu erziehen."(1)

Mit der Umgestaltung und Neuschaffung von Lehrbüchern im vorgenannten Sinne sollte ein Ausschuß aus Vertretern der Landesschulbehörden, Historikern, Staatsrechtslehrern und Pädagogen beauftragt werden.
Der Realisierung dieses Planes sowie der Anschaffung von Schulbüchern überhaupt aber stellte sich schon gegen Ende des Jahres ein Hindernis in den Weg, das die Lösung des Schulbuchproblems für die nahe Zukunft fast unmöglich machte. Aufgrund der wirtschaftlichen Krise war einerseits der Staat nicht in der Lage, die schon so lange hinausgezögerte, in der Verfassung verankerte "Lehrmittelfreiheit"[2] zu verwirklichen, andererseits aber hatten die Eltern kaum die finanziellen Mittel, um neue Schulbücher zu kaufen.
Im Dezember 1922 stellte das Ministerium fest:

"Infolge der allgemeinen Geldentwertung haben besonders in den letzten Monaten auch die Preise der Schulbücher eine solche Höhe erreicht, daß es weiten Kreisen der Eltern schon zu Beginn des nächsten Jahres nicht mehr möglich sein wird, die erforder-

---

1) Aus den Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik vom 19. Juli 1922. In: Richtlinien a.a.O. S. 28
2) Reichsverfassung Art. 145

lichen Schulbücher für ihre Kinder zu kaufen."(1) Angesichts dieser Situation blieb , obgleich inzwischen bereits einige Schulbücher, die dem "neuen Geiste" entsprachen[2], erschienen waren, die Forderung nach zeitgemäßen Lehrmitteln zunächst noch illusorisch. Zur Behebung der Schulbuchnot gestattete man den Schülern auch weiterhin die Benutzung jener Bücher, die man aus prinzipiellen Erwägungen hätte ablehnen müssen.

1927 stellte Siegfried Kawerau in seinen Untersuchungen über die im Umlauf befindlichen Geschichts- und Lesebücher fest, daß diese für alle Schulgattungen veraltet seien.[3]

Obgleich also geeignete Geschichtsbücher für die Hand der Schüler vielfach fehlten, gingen die Lehrer -wie Arthur Berg zurückschauend feststellt _ "befeuert von jugendlichem Geist"[4] daran, den Stoff zu meistern.

---

1) Acta generalia betreffend Lehrmittel für Volksschulen, 1821 bis 1925, Regierung Münster, Nr.9853, Kirchen und Schulregistratur. Nach den Ausführungen der "Gladbecker Zeitung", Nr. 78 vom 15. 4. 1923 kostete die Ausrüstung eines Schulanfängers inzwischen "eine Summe, für die man vor fünf Jahren eine Villa bauen lassen konnte samt Einrichtung". Ein Schreibheft kostete 2oo Mark, eine Fibel 3 7oo Mark und ein erstes Lesebuch 2 ooo Mark.

2) Vergl. Edgar Weyrich: Der Aufstieg, Urkunden, zeitgenössische, dichterische und Meisterdarstellungen sowie Bilder zum Werdegang des deutschen Volkes und der Kultur. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht in 4 Teilen. Wien 1923. Ferner: Geschichtsunterricht in neuen Geiste. Einzelerzählungen und Längsschnitte. 1. Teil: Urgeschichte. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für Geschichtsunterricht des Bremischen Lehrervereins. 5. Aufl. Langensalza 1926. Der "neue Geist" dieser Geschichtsbücher drückt sich eindeutig durch eine Überbetonung der Kulturgeschichte, der jeglichen Bezug zur politischen Geschichte vermeidet, aus. Das erklärte Ziel der Autoren ist es, durch die Darstellung der Kulturentwicklung "den Gemeinsinn, dessen das deutsche Volk so sehr bedarf, zu wecken und zu pflegen!" Vergl. Vorwort zur 1. Aufl.

3) Siegfried Kawerau: Denkschrift über die deutschen Geschichts- u. Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927

4) Arthur Berg: Aus der Geschichte des Stoffplans. In: Lebendige Schule. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, Heft 3. Frankfurt-Berlin-Hamburg-München 1956 S. 14o

In ihren Erfahrungsberichten und den theoretischen Erörterungen zum Geschichtsunterricht zeichnet sich zwar die in den Richtlinien angedeutete Methodenpluralität ab, jedoch kristallisiert sich das arbeitsunterrichtliche Verfahren eindeutig als dominierend heraus.

2. Quellenverwertung im Sinne arbeitsunterrichtlicher Prinzipien

In seiner Festrede anläßlich des 162. Geburtstages Heinrich Pestalozzis bezeichnete Kerschensteiner die Arbeitsschule als "Schule der Zukunft"[1], und in der Tat wurde nach dem ersten Weltkrieg die Notwendigkeit, "den unproduktiven Lernbetrieb in einen produktiven Arbeitsunterricht umzuformen"[2] von der Lehrerschaft nicht nur allgemein anerkannt, sondern sogar zum "Dogma"[3] erhoben.

Die Arbeitsschule verstand sich einerseits als "Reaktion gegen den Verbalismus"[4], andererseits als Gegenströmung zu einem "mehr und immer mannigfaltiger sich spezialisierenden Virtuosentum"[5] im Bereich der Bildung und Ausbildung.

Ausgehend von dem "ungeheureren Schaden"[6] durch eine sich immer weiter verbreitende "atomisierende Arbeitsteilung" - Kerschensteiner bezeichnet sie als "neue Seite der Tragödie der Kultur"[7] - erstrebte man eine Reform der Schule hinsichtlich ihrer Aufga-

---

1) Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule. 9. unveränderte Aufl. München 1950. Aus der Vorbemerkung zur 1. Aufl. S. XI. Die Rede hielt Kerschensteiner am 12. 1. 1908 in Zürich.
2) Max Fehring: Arbeitsschule im Geschichtsunterricht. Vortrag gehalten auf dem Kreislehrertag zu Büchen am 5. Nov. 1926. In: Die Arbeitsgemeinschaft. Hrsg. F. Schnaß Hannover 1927 S. 87
3) ebd.
4) Otto Heinze: Geschichtsunterricht im Geiste der Arbeitsschule. Osterwieck 1922 S. 35
5) Georg Kerschensteiner a.a.O. S. 16/17
6) ebd. S. 17
7) ebd.

ben und Ziele sowie ihres Zusammenhangs mit einem organischen Staatsganzen.

Bildung und Unterricht treten im Sinne der pädagogischen Reformbewegung in ein neues Verhältnis zueinander, wobei der Bildungsbegriff neu definiert als integratives Prinzip des Unterrichts verstanden wird. Das Grundaxiom dieser neu verstandenen Bildung ist Arbeit im pädagogischen Sinne[1], die sich sowohl auf die manuelle als auch auf die geistige Betätigung bezieht und die den Unterrichtsstoff dem Kulturgut entnimmt, das sich als Bildungsgut des Unterrichts legitimiert.

Bildung ist in der Definition Kerschensteiners "der durch die Kulturgüter geweckte Wertsinn"[2], und der Bildungswert jeder Arbeit im pädagogischen Sinne besteht darin, daß sie

> "in ihren objektiven Gestaltungen der Vollendungstendenz gehorcht und damit in stetem Selbstprüfungsvollzug immer mehr zur sachlichen Einstellung zu führen imstande ist."(3)

Der Schule, insbesondere der Volksschule, spricht Kerschensteiner als repräsentativster Vertreter der Arbeitsschulgedankens primär die Aufgabe zu, die Schüler auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten und - da der Staat "ungleich mehr körperliche als geistige Arbeiter"[4] benötigt - sie durch "frühzeitige Gewöhnung an wohlüberlegte, mustergültige, solide, ehrliche, mit einem Wort sachliche manuelle Arbeit"[5] zu verantwortungsvollen Staatsbürgern zu erziehen. Darum fordert er die Einführung eines eigenständigen Arbeitsunterrichtes, jedoch auch die Beachtung des Arbeitsprinzips für alle anderen Unterrichtsfächer.

---

1) Vergl. Georg Kerschensteiner a.a.O. S. 29 ff. Ferner ders.: Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Zeitschrift für Lehrerfortbildung Nr. 1, Jg. 1923, und ders.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation. Berlin 1917

2) Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule S. 46

3) ebd. S. 52

4) ebd. S. 19

5) ebd. S. 21

Im Sinne Kerschensteiners gilt demnach das Arbeitsprinzip auch für den Geschichtsunterricht. Diesem Prinzip wird aber keinesfalls durch das manuelle Nacharbeiten von Kulturgütern entsprochen, vielmehr bleibt es nur dann gewahrt,

> "wenn die Arbeit beim Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebiets den Arbeitsmethoden angepaßt ist, die sich innerhalb jener Geistesgebiete mit logischer Notwendigkeit entwickelt haben.
> Wer durch zeitgenössische Schilderungen und anderes Quellenmaterial oder nur aus der Lektüre von historischen Schriften der Gegenwart historische Kenntnisse selbständig erarbeiten läßt," (1)

der gestaltet nach Kerschensteiner den Unterricht nach "dem Prinzip der produktiven Arbeit"[2].

Trotz aller Sachlichkeit und fachgerechten methodischen Vorschläge ist Geschichte im Sinne der Arbeitsschule nichts weiter als Mittel zum Zweck staatsbürgerlicher Erziehung. Sie ist auf den Erwerb staatsbürgerlicher Grundtugenden ausgerichtet, die sich in moralischem Mut und selbstlosem Wohlwollen manifestieren[3]. Somit wird der Geschichtsunterricht letztlich zu einer "Pflichtenlehre im Dienste des Vaterlandes"[4]. Vielfach variiert, aber häufiger noch mißverstanden wurde der Arbeitsunterricht in die Volksschulen hineingetragen. Falsch interpretiert und ideologisch verbrämt versuchten ihn die Vertreter der marxistischen Richtung zur Grundlage einer Umerziehung der Gesellschaft zu machen.[5]

Der Hinweis auf den durch die Kulturgüter zu weckende "Wertsinn" führt in der Folgezeit zur Überbetonung der Kulturgeschichte, die im Extremfall zur Kulturkunde wird und den Geschichtsunterricht zu einer "historisch entwickelten Güterlehre"[6] umfunktioniert.

---

1) Georg Kerschensteiner a.a.O. S. 82/83
2) ebd. S. 83
3) Vergl. Georg Kerschensteiner: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 6. Aufl. München 1928 S. 31
4) ebd. S. 88
5) Vergl. Karl Vogeler: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft Hamburg 1921
6) Gustav Klemm: Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage. Tat und Ziel der Einheitsschule mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. 4. vermehrte Aufl. Dresden 1923 S. 41

Nach Klemm soll die Kulturgeschichte im Rahmen eines ungefächerten Gesamtunterrichtes[1] in allen Klassen die Führungsrolle übernehmen. Sie wird hier zum Äquivalent für eine kaum noch das Selbstbewußtsein des Volkes stärkende politische Geschichte. Angesichts der kulturellen Leistungen der deutschen Nation wird sich nach den Ausführungen des Autors das "Willenserleben"[2] des einzelnen steigern und ihn letztlich zu der Einsicht führen:

> "Das heranwachsende Volk muß die jetzt noch feindlichen Völker übertreffen an Wissen und Geschick, an Fleiß und Erfindungsgabe."(3)

Damit - so hofft Klemm - wird sich auch das Selbstwertgefühl der Nation wieder erhöhen.

Diese Intentionen liegen in der Regel auch jenen kulturgeschichtlichen Schulbüchern zugrunde, die nun Erzählungen in künstlerisch gestalteter Form enthalten oder auch als kulturhistorische Quellensammlungen erscheinen.

Schlipköter und Pferdmenges sind der Meinung, daß gerade "die künstlerische Gestaltung des Stoffes diesen zum Erlebnis und damit zum unverlierbaren Eigentum des Kindes macht"[4]. Besonders geeignet scheinen ihnen Gustav Freytags Romandichtungen, die sie "als Quellen für den kulturgeschichtlichen Unterricht erschließen"[5] wollen.

Reichmann, Schneider und Hofstaetter lehnen Erzählungen für den kulturhistorischen Unterricht prinzipiell ab. Sie vertreten die Meinung:

---

1) Bei Ohms wird aus dem ungefächerten Gesamtunterricht der "ungefächerte Leitunterricht", bei dem jedem Schuljahr ein bestimmtes Fach als Leitfach zugeordnet wird. Hier wird "Erdkunde als ursprüngliche Kulturkunde" bezeichnet, wobei Erde mit Scholle zu übersetzen ist. Vergl. H. Ohms: Lehrplan der Kultur- und Gemeinschaftsschule. Ein naturgemäßer Weg zum Erarbeiten der Gegenwartskultur im ungefächerten Leitunterricht. Breslau 1923.
2) Gustav Klemm a.a.O. S.47
3) ebd. Vorwort zur 2. Aufl. Dresden 1919
4) Gustav Schlipköter, Fritz Pferdmenges: Deutsche Kulturgeschichte in lebensvollen Einzelbildern. 1. Teil, 2. Aufl. Leipzig 1926, Vorwort zur 1. Aufl. Das Buch enthält auch Erzählungen von Scheiblhuber.
5) ebd.

"Solcher Unterricht wird sich am besten auf Quellenberichte stützen, auf Urkunden, Aktenstücke und Chroniken, aber auch auf Briefe, Tagebücher, Selbstbiographien und Dichtungen."(1)

Die von den Autoren herausgegebene reichhaltige Quellensammlung enthält in historischen Längsschnitten das systematisch geordnete Quellenmaterial für die jeweiligen Kulturbereiche von der karolingischen Zeit bis etwa 1800. Diese Längsschnitte sollen "die großen Zusammenhänge klarer hervortreten lassen"[2], mit anderen Worten, so sollen den kontinuierlichen Fortschritt der Kultur dokumentieren.

Neben einigen brauchbaren Quellen, die im Unterricht durchaus zur Abrundung eines Zeitbildes eingesetzt werden können, umfaßt diese Sammlung vorwiegend Quellentexte voller Kuriositäten, die, aus dem gesamtgeschichtlichen Zusammenhang gerissen, ein mehr oder weniger verzerrtes Geschichtsbild vermitteln. Ob diese Quellen aufgrund ihrer Anschaulichkeit, die "unmittelbar auf die Kinder einwirken kann"[3], nun unbedingt Geschichtsbewußtsein entwickeln oder vielmehr eine Art Sensationslust befriedigen, mag dahingestellt sein. Bezweifelt werden aber muß die Feststellung, daß ausschließlich derartige Quellen "dem Bedürfnis

---

1) H. Reichmann, J. Schneider, W. Hofstaetter: Ein Jahrtausend deutscher Kultur. Quellen von 800-1800. 3 Bde. 3. Aufl. des 1. Bds Leipzig 1925, Vorwort zur 1. Aufl. S. IV. Mit Dichtungen sind hier historische Gedichte gemeint, z.B. eine Stelle aus einem Epos von Hartmann von der Aue, hier unter dem Titel "Eine Ritterburg", und "Wintertanz in der Bauernstube" von Nithard von Reuenthal. Beide Gedichte werden im Originaltext und in der Übersetzung dargeboten.

2) ebd. S.V. Vergl. dagegen Ernst Heywang: Der Geschichtsunterricht in der weniggegliederten Landschule. Methodisches Handbuch. Osterwieck 1921 S.30. Heywang lehnt kulturhistorische Längsschnitte mit folgenden Begründungen ab: Entwicklungen, die sich oft in jahrhundertelangem Ringen vollzogen, werden in einer Stunde mit dem "Zeitmaß des Schnellzuges" durcheilt. Das Ergebnis solcher Betrachtungen ist, daß "die Vorläufer unserer Zeit für sehr klein erachtet werden". Das immer gleiche Schema wirkt ermüdent auf die Schüler. Zudem erscheint alles fast "naturnotwendig".

3) H. Reichmann, J. Schneider, W. Hofstaetter a.a.O. S.V. Besonders zu erwähnen sind hier die Quellen zum Kapitel "Speise und Trank", die mit den "Verordnungen Karls des Großen gegen die Trunksucht" beginnen

der Volksschule"[1] entsprechen und daß sie geeignet sind;

"dem deutschen Volke ein wertvolles, oft verstecktes Gut vorzuführen, an dem es die Art der Väter und das Werden der eigenen Art erkennen kann, der Eigenart, die zu wahren wir in schmerzlichem Ringen stehen."(2)

Die von der Arbeitsschule erhobene Forderung nach Selbsttätigkeit führte in Verbindung mit der Kulturgeschichte zu einem neuen,"ganz anders gearteten Geschichtsunterricht"[3], der durch die Überschätzung der manuellen Betätigung der Schüler letztlich jede Geschichtsstunde in eine Werkstunde umfunktionierte. Man glaubte den Prinzipien der Arbeitsschule dadurch gerecht zu werden, daß man

"Ritterburgen modellierte, daß man Klöster und Abteien zimmerte, daß man Schlachtenpläne und Kriegsgeräte, Trachten und Hausrat zeichnete, daß man Wälle, Gräben, Brücken und Wachtürme formte."(4)

---

1) und mit der "Deutschen Kaffeeleidenschaft im 18. Jahrhundert"enden, sowie die Abschnitte, die das gesellschaftliche Leben, aber auch die Rechtspflege betreffen. Das Kapitel "Erziehung und Unterricht" enthält u.a. folgende Quelle über die "Harte Schulzucht" aus Hipp. Guarinonius : Die Grewel der Verwüstung. Ingolstädt 1610. Guarinonius erzählt hier: "Under andern kan ich selbsten nicht allein mit Worten, sondern auch mit Wortzeichen gut Zeugnis geben, allda ich von dergleichen einem mit einer Geisel , so drey lederne dicke schneidende Riemen gehabt, nicht ein-, zwei- ,zehn- oder zwanzig-,sondern 5o mahl im sibenden und achten (damit ich deß sechsten geschweige) Jahr meiner Kindheit dermaßen gegeiselt worden, daß mir tieffe Löcher in das Fleisch und underlaufen Blut ein Zelten worden und inander gebacken, daß ich noch gehen noch sitzen können,welche Zeichen und Masen ich noch heute an meinem Leib trage.
Ist aber das nicht bekannter grober Unverstand und unschambarer Grewel vieler derer Pedanten, zu denen beyder Geschlechts Jugend, Knaben vor Mägdlein und Mägdlein vor den Knaben entblößen uns abstreichen." H. Reichmann, W.Hofstaetter, J.Schneider a.a.O. S.81/82

1) ebd.S. IV
2) ebd.S.V
3) Gustav Klemm a.a.O.S.58
4) Max Fehring a.a.O.S.87. Vergl. auch Otto Heinze a.a.O.S.16/17. Georg Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule S. 82/83. Vorgenannte Autoren distanzieren sich von einem derartigen sogenannten Arbeitsunterricht.

Daß unter solchen Aspekten - wie Klemm betont - die Schaffensfreude der Kinder zur "Nachahmung, zum Probieren, Basteln, zur Werktätigkeit"[1] wuchs, mag zutreffen, daß aber "angesichts der einfachen Lebensformen unserer Vorfahren und ihrer oft Heiterkeit erzeugenden kümmerlichen Hilfsmittel"[2] das Verständnis für einen historischen Entwicklungsverlauf auch nur angebahnt wurde, muß doch stark angezweifelt werden. Dieses wenig sinnvolle Nachgestalten[3] der "Kulturgüter" entsprach weder den Prinzipien eines sachgerecht zu erteilenden Geschichtsunterrichtes, noch denen der Arbeitsschule überhaupt. Kerschensteiner selbst lehnt das methodische Verfahren dieser "Arbeitsschulapostel und Werkunterrichtsprediger"[4] mit aller Entschiedenheit ab.

Der Gedanke, daß auch die geistige Betätigung mit dem Begriff "Arbeit" zu identifizieren sei, setzte sich in der Folgezeit nur langsam durch. Gefördert wurden diese Bestrebungen durch Hugo Gaudig, der auf der "Leipziger Woche" diese "Umlagerung des pädagogischen Denkens"[5] als "kopernikanischen Anschauungswechsel"[6] bezeichnete.

---

1) Gustav Klemm a.a.O.S.47
2) ebd.
3) Als Beispiel für die extreme Form des Nachgestaltens mögen folgende Anweisungen Klemms zum Thema "Das Haus als Schutzhütte" dienen: Formen von kleinen Felsen aus Lehm, Ton oder Plastilin mit Höhle und Bäumen aus kleinen Heidekrautästchen ; Herstellen einer in Lehm geformten Erdhöhle mit stützenden Hölzern und mit Holzkohlen auf dem Feuer; Formen von Windschirmen aus Hölzchen, Ästchen und Halmen; Zeichnen einer Pfahlhütte oder Bau derselben mit Hilfe des Vaters; Formen einer Rundhütte mit Verwendung von Heidekrautästchen und dergl.; Formen einer kleinen Hausurne, die mit Asche und kleinen Knochen gefüllt wird. Vergl. Gustav Klemm a.a.O.S.7o - 81
4) Georg Kerschensteiner a.a.O.S.23
5) Hugo Gaudig:Gedanken zur Leipziger pädagogischen Woche.In ders.Hrsg.:Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis.Hrsg. im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.Breslau 1922 S.15
6) ebd.S.16.Vergl auch Josef Nießen: Die Landschule als Arbeitsschule.Paderborn 1927 S.14. Nach den Ausführungen Nießens schlossen sich der Deutsche Leh-

Den Geschichtsunterricht bezeichnet Gaudig als das Stiefkind der Didaktik und der Lehrpläne. Die vorherrschende Meinung, "Geschichte nämlich 'kann niemand können, sondern nur oberflächlicher oder gründlicher wissen'"[1], führe zu dem grundlegenden Irrtum, daß die Aneignung von Kenntnissen als das Hauptziel dieses Faches betrachtet werde. Aus diesem Grunde dominiere in den Schulen immer noch die Vermittlung des Stoffes durch die Lehrererzählung und die Reproduktion dieser Erzählung durch die Schüler. Mit dieser Methode erziele man vielleicht - so stellt Gaudig fest -ein "dem revidierenden Schulrat alter Fasson höchst imponierendes Wissen"[2], aber niemals die "Fähigkeit des geschichtlichen Erkennens"[3].

Gegen die Ausschließlichkeit des Lehrervortrags hat Gaudig folgende Einwände:

"1. Die Selbsttätigkeit der Schülerin ist gleich Null;
2. die Schülerin kommt gar nicht oder nur selten unmittelbar an die Quellen der geschichtlichen Darstellung heran;
3. das Aufnehmen der Geschichte aus dem Vortrag entspricht nicht der Form des Aufnehmens, die nach der Schulzeit im freien Bildungserwerb überwiegt;
4) der Vorzug des geschichtlichen Vortrags, daß er durch die Art der Darstellung (Wärme des Lehrtons usw.) die Begeisterung für das Große und Erhabene in der Geschichte erweckt, kann leicht eine Gefahr werden, weil die Schülerin nicht lernt, unmittelbar die vom Großen ausstrahlende Wärme zu empfinden, sondern sich an einen guten Wärmeleiter gewöhnt."(4)

Dem Vortrag räumt der Autor nur dann eine Berechtigung ein, wenn durch ihn der "Grundriß einer Periode"[5] vermittelt wird.

---

rerverein auf seiner 29.Versammlung und der "Verein katholischer deutscher Lehrerinnen" mit ihrer Forderung, die "Durchführung des Arbeitsschulgedankens auf dem Gebiet der geistigen Arbeitsschule" als pädagogisch relevant anzuerkennen, den Gedankengängen Gaudigs an.

1) Hugo Gaudig: Didaktisches Präludium . Leipzig-Berlin 3.Aufl. 1923 S.167. Gaudig bezieht sich hier auf Harry Bretschneider:Zum Unterricht in der Geschichte.Halle 1921 S.13f.

2) Hugo Gaudig a.a.O.S. 108/09 3) ebd.S.109

4) Hugo Gaudig,Didaktische Ketzereien S.187/88 .Gaudig war Direktor einer Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar und Übungsschule und spricht infolgedessen von Schülerinnen.

5) ebd.S.188

Zum "Unsegen"[1] des Geschichtsunterrichtes - so führt Gaudig aus - habe dieser kaum noch einen Bezug zur Geschichtswissenschaft. Dieser Unterricht leide unter der "eigentümlichen Ironie"[2], daß gerade er - im Gegensatz zu anderen Schulfächern, zum Beispiel der Religion und der Sprachen - "die historische Erkenntnis nicht planmäßig"[3] entwickele.

Ein derartiger Unterricht aber ist nach den Ausführungen des Autors "der Geschichte und unserer Jugend unwürdig"[4]. Oberstes Ziel des Geschichtsunterrichtes muß "die Ausbildung des geschichtlichen Erkennens, die Entwicklung des geschichtlichen Sinns"[5] sein, stellt er fest, und dieses Ziel ist nach seiner Meinung nur durch "die Ermittlung des Tatsächlichen, des wirklichen Geschehens aus Quellen"[6] zu erreichen.

Den methodischen Vorschlägen Gaudigs zufolge soll das "Leben der Nation in seinen Grundzügen"[7] für die jeweilige Epoche durch den Lehrervortrag vermittelt werden, um so den Schülern eine erste Totalauffassung zu ermöglichen. Anhand "wertvoller Dokumente"[8] und anderer "typischer Quellenstücke"[9] soll die Klasse dann als eine "arbeitsteilig wirkende Arbeitsgemeinschaft ein musivisches Zeitbild"[10] entwickeln, um das Charakteristische

---

1) Hugo Gaudig, Didaktisches Präludium S.109
2) ebd.
3) ebd.
4) ebd.
5) ebd.S.108
6) ebd.
7) ebd.S.118
8) Hugo Gaudig, Didaktische Ketzereien S.188. Vergl. dazu auch S.189/90. Gaudig führt hier einige Quellen an, die zum Thema "Befreiungskriege" eingesetzt werden sollen. Die angeführten Quellen sind - wenn auch nicht ausschließlich - vorzugsweise auf die Mädchenbildung zugeschnitten. Es werden u.a. angeführt: Briefe der Königin Luise an ihren Vater; an Scheffer und andere; Königin Luise im Spiegel des Tagebuchs der Gräfin Voß; Des Oberstleutnants Carl von Clausewitz Denkschrift vom Februar 1812; Briefwechsel des Königs Friedrich Wilhelms III. und der Königin Luise mit Alexander I.
9) Hugo Gaudig, Didaktisches Präludium S.118
10) ebd.S.119

des historischen Verlaufs selbst zu erarbeiten. In der Phase der "Arbeitsvereinigung" werden dann die von den Gruppen gewonnenen Erkenntnisse zu einem Gesamtbild vereinigt. [1]

Der Versuch, Lehrervortrag und Quellenlektüre sinnvoll zu koordinieren, führte den Erfahrungsberichten Heywangs zufolge dazu, daß letztlich der Lehrervortrag doch wieder zur wichtigsten Form der Stoffvermittlung wurde. Quellen, die man trotzdem als unabdingbaren Bestandteil des Unterrichts betrachtete, dienten nun zur "Befestigung, Vertiefung und Wiederholung"[2].

Da die Quellentexte erst nach der Darbietung eingesetzt wurden, schien es nun aber möglich, die Schüler auch mit Quellen zu konfrontieren,

> "die nicht im Stile der Kinderquellenstoffe, sondern mehr im Sinne reiner Geschichtsberichterstattung geboten sind, weil sie sonst entweder keine Nüsse bieten oder doch wieder die Handlung an sich darstellen, die auch die Erzählung des Lehrers gab."(3)

Die Lehrererzählung selbst aber hatte nach den Ausführungen Heywangs unter allen Umständen auf Quellen zu beruhen. Erst wenn der Lehrer "sich selbst und seiner Seele Urkraft in den Quellen entdeckt hat, dann erst ist die erste Voraussetzung für einen richtigen Geschichtsunterricht bei den Unmündigen gegeben"[4].

Der Autor bedauert, daß die Geschichtskenntnisse vieler Lehrer aufgrund einer wenig qualifizierten Seminarausbildung lediglich auf leeren Phrasen beruhen, hervorgerufen durch Darstellungen, welche als Abstraktion geschichtswissenschaftlicher Abhandlungen das lebendige Meerwasser in "sachliches Meerwasser"[5] verwandelt hätten.

> "Und dann kommen die Schulbuchautoren", sagt Heywang, "und schöpfen aus dem geklärten Wasser. Dieses geschöpfte Wasser nennt man Lehrbuch. Es bleibt eine salzige Kruste, die nennt man Leitfaden für die Hand der Volksschülers, oder aber es ist auch der

---

1) Hugo Gaudig a.a.O. S. 188
2) Ernst Heywang a.a.O. S. 53
3) ebd.
4) ebd. S. 78
5) ebd.

> Stoff, den der Volksschullehrer seinen Kindern bietet. Aus dem Quellwasser wird also eine Salzkruste. Jenes trinkt der Durstige mit Freude und Wohlbehagen. Kommt er aber zur Salzkruste mit seinem Durst, so wird der Durst nur erhöht. Er verdurstet unter Ekelgefühlen."(1)

Das Verfahren, entsprechende Abschnitte aus einem Leitfaden oder Realienbuch lesen und wiedererzählen, ja sogar "diese Lehrbuchweisheiten von den Schülern lernen"[2] zu lassen, war nach Heinze weit verbreitet. Ein derartig praktizierter Geschichtsunterricht aber unterband nicht nur die Erziehung des Schülers "zum historisch-politischen Denken, zur staatsbürgerlichen Reife"[3], sondern er "verdammte" ihn zudem zu einer rezeptiv - passiven Haltung, die mit den neuen pädagogischen Forderungen kaum in Einklang zu bringen war.

> "Zur Verwirklichung eines selbsttätigen Erarbeitens geschichtlicher Stoffe gehört die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht"(4),

konstatiert der Autor.

Wie schon immer wird mit dieser Forderung auch die Frage nach geeigneten Quellen akut.

Dienstbach plädiert für den Einsatz solcher Quellen, wie sie zum Beispiel in den"Geschichtsschreibern der deutschen Vorzeit"vorliegen und wie sie in den Quellensammlungen von Richter,Rude und Fritzsche zur Verfügung stehen. Der Autor, der Urkunden und zeitgenössische Berichte als"eigentliche Quellen"[5] und kulturhistorisches Quellenmaterial als "Quellen zweiten Grades"[6] bezeichnet, empfiehlt den Lehrern im Interesse einer objektiven Wahrheitsvermittlung die einzusetzenden Texte "kritisch zu wägen und zu wiegen"[7] und,wo immer es möglich,auch konträres Quellenmaterial zum Vergleich heranzuziehen. Dienstbach ist der Meinung,

---

1) Ernst Heywang a.a.O.S.78
2) Otto Heinze a.a.O.S.33
3) ebd.S.39
4) ebd.S.33
5) Wilhelm M.Dienstbach: Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule.Frankfurt 1925 S.61
6) ebd.
7) ebd.S.62

daß derjenige, der "ein Bild der Vorgänge aus der Zeit Friedrichs II. nur nach dessen Memoiren konstruiert"[1], ebenso einseitig und tendenziös informiert sein wird wie der Lehrer, der für die Geschichte Heinrichs IV. lediglich die Chronik Lamberts von Hersfeld benutzt.

Diese Vorschläge entsprechen zwar dem reformpädagogischen Anspruch nach Beachtung des immanenten Bildungswertes des zu behandelnden Kulturgutes, sie widersprechen aber gleichzeitig jener Forderung, nach der zwar der Intellekt der Schüler anzusprechen ist, aber nur insoweit, als es sich mit den Prinzipien der Kinder- und Volkstümlichkeit vereinbaren ließ.

Unter diesen Voraussetzungen ist es nach Heinze wenig sinnvoll, Volksschüler mit trockenen Urkunden und nüchternen Berichten über politische Vorgänge zu konfrontieren.

> "Der Schüler der Volksschule wird dafür lieber eine Augenzeugenschilderung einer Hochzeit im Bremenschen vor 50 Jahren oder ähnliche Stoffe lesen", konstatiert er. "Auch sprachlich wird man die dem Volksschüler vorzulegenden Quellenstücke erst so formen müssen, daß er sie versteht."(2)

Unter umgeformten Quellen verstand man aber nun nicht nur die übersetzten fremdsprachlichen oder althochdeutschen Texte, sondern auch die auf Quellen basierenden Geschichten aus der Geschichte, wie sie in den Erzählungen Scheiblhubers und einiger anderer Schulbuchautoren vorlagen.[3] Heinze findet diese - ganz besonders die Scheiblhuberschen Erzählungen - zwar etwas "eigenartig", aber für die Volksschule "sehr geeignet".[4]

---

1) W.M. Dienstbach: Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Frankfurt 1925 S. 61
2) Otto Heinze a.a.O. S. 34
3) Vergl. dazu: Alfred Enzinger, W. Hausmann: Aus Deutschlands Vergangenheit. Geschichtsbilder in der Erzählkunst. 2. Aufl. München 1922. Die Autoren betonen im Vorwort, daß sie bemüht gewesen seine, "den mangelhaften künstlerischen Gehalt der meisten Originalberichte" in "mit dem Reiz poetischer Schönheit umkleidete Gemälde" umzuformen und zwar derart, daß es den Schülern erscheine, "als erzähle ihr Vater, als plaudere ihre Mutter, als predige ihr Pfarrer, als klage ihr Nachbar, als zöge ihr Bruder ins Feld."
4) Vergl. Otto Heinze a.a.O. S. 34

Diese Meinung vertritt auch Max Reiniger, nach dessen Auffassung sich die Brauchbarkeit der vorhandenen Quellensammlungen für den Schulgebrauch aufgrund des oft recht spröden Materials auf ein Minimum reduziert.

"Ein Quellenlesestück", so betont er," das dem Geschichtsunterricht als Arbeitsbuch dienen will, muß ausgewählte kindgemäße Darstellungen enthalten. Wie Kinder Geschichte lesen wollen, sagen nicht die Historiker, sondern die Romanschriftsteller. Ein Quellenlesestück muß eine Geschichte sein, in der Personen redend und handelnd auftreten und alle Züge in lebensvoller epischer Breite vors geistige Auge treten und in kindertümlicher Sprache oder doch in enger Anlehnung an sie abgefaßt sind."(1)

Ein in diesem Sinne konzipiertes Geschichtsbuch sollte nach den Vorschlägen des Autors folgendermaßen zur Erarbeitung des historischen Stoffes dienen:

1. Das "Quellenstück" wird im Unterricht gelesen, Fragen und Probleme werden erörtert, und zum Schluß gibt einer der begabteren Schüler eine zusammenfassende und zusammenhängende Darstellung des erarbeiteten Stoffes.
2. Die Bearbeitung der"Quelle" wird in Ausnahmefällen dem Hausfleiß der Schüler überlassen.
3. Die "Quelle" - am besten eignen sich Heldengeschichten - wird in eine dramatische Handlung umgeformt. (2)

---

1) Max Reiniger a.a.O.S.79. Vergl. dazu Max Reiniger, Hermann Nickol: Neues geschichtliches Lesebuch. 2 Tle.31.Aufl. Berlin -Leipzig 1930. Dieses Buch enthält überwiegend phantasiemäßig gestaltete Darstellungen u.a. auch von Scheiblhuber und Gerold, Falk ,Rother, sowie Dichtungen,z.B. "Ein Sendgrafengericht" aus Webers "Dreizehnlinden" (S.54-56) und eine Szene aus dem 5.Akt des "Götz von Berlichingen" von Goethe. In den zu diesen Lesebüchern erschienenen Handbüchern werden zur "Bauernrevolution" auch einige Quellen zitiert, u.a. 11 der in den "12 Artikeln" der Bauern enthaltenen Forderungen.Dem Lehrer wird empfohlen, dazu auf die Artikel 109 und 153-157 der Reichsverfassung hinzuweisen. Vergl. Max Reiniger: Der Geschichtsunterricht.Methodisches Handbuch zur deutschen Volks - und Kulturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Staats- und Bürgerkunde. 1.Bd. 9.Aufl. Langensalza 1925 S.285-291.Im Gegensatz zu oben genanntem Geschichtsbuch weist dasjenige von Hermann Nickol: Bilder und Geschichten aus deutscher Vorzeit.Langensalza 1912, trotz des Titels weniger Geschichten als Quellen auf.Nickol vertrat vor dem Weltkrieg den Standpunkt,daß romanhafte Erzählungen und die "eigene Erfindung von Geschichten" nicht an die Stelle von "Quellen der deutschen Geschichte" treten könnten.

2) Max Reiniger:Hauptfragen aus dem Geschichtsunterricht S.79-81. Für die Umformung von Quellen

Zu diesen Formen der Selbsterarbeitung tritt vor allem dann, wenn weniger die Denkkraft und der Willen als vielmehr das Gemüt angesprochen werden soll, die "lebensvolle Schilderung" einer Lehrererzählung, die auch im arbeitsunterrichtlichen Verfahren ihre volle Berechtigung hat.

Besonders engagiert setzten sich häufig Landschullehrer für die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht ein. Für die einklassige Schule war die Selbsttätigkeit der Schüler eine zwingende Notwendigkeit und somit die Erarbeitung historischer Sachverhalte aus Quellen nicht nur sach-, sondern zugleich auch situationsgerecht.

Die in der Fachliteratur erscheinenden Aufsätze von Landschullehrern sind zwar oft weniger theoretisch fundiert, spiegeln dafür aber umso deutlicher die in der Praxis angewandten Methoden wieder. Diese mehr oder weniger umfangreichen Lehrentwürfe und Unterrichtsberichte geben meist in detaillierter Form über den Einsatz von Quellen im Geschichtsunterricht Aufschluß.

Als Hilfsmittel dienten vor allem die von den verschiedenen Verlagen herausgegebenen kleineren Quellenhefte, die einerseits oft zum Bestand der Schulbibliotheken zählten, andererseits aber auch vom Anschaffungspreis her für die Schüler durchaus er-

---

in die Dialogform gibt der Autor einen reichhaltigen Katalog von Themen an. Er enthält u.a. folgende Titel:"Arminius und Varus bei einem Gastmahl in Aliso"; "Armin und die Cheruskerhäuptlinge vor dem Aufbruch nach dem Teutoburger Walde"; "Verhandlungen zwischen dem großen Kurfürsten und einer Abordnung des Landadels nach Einführung der Akzise"; "Ludwig XVI. vor der Nationalversammlung"; "Zwei Arbeiter unterhalten sich über den Kapitalismus". Legt man den vorgeschlagenen Themen das von Reiniger herausgegebene geschichtliche Arbeitsbuch zugrunde, dann bleibt hier die Frage nach den entsprechenden Quellen offen. Das vorgenannte Geschichtsbuch enthält nicht einmal eine diesbezügliche "Geschichte aus der Geschichte".

schwinglich waren.[1]

Der Landschullehrer Karl Eckhard vertritt die Meinung, daß diese kleinen Quellensammlungen durchaus dazu geeignet seien, "die kindliche Forschungsarbeit"[2] zu fördern und den Geschichtsunterricht nach den neuen pädagogischen Prinzipien aufzubauen.

Der Einsatz von Quellen scheint dem Autor aber nur dann sinnvoll, wenn aus der Fülle des Stoffes einige ganz bestimmte Gebiete ausgewählt werden und der Lehrer durch Vertiefung seines Wissens zum "Geschichtskenner und Geschichtsforscher"[3] wird, der in der Lage ist, den Geschichtsunterricht vor jeder tendenziösen Aufmachung zu bewahren.

> "Das ist", so stellt der Autor fest, "bei dem Gemisch von Tatsachen und Legenden, von irrigen Andeutungen und richtigen Auffassungen, von Verzeichnungen und Unwahrheiten (man wird nicht allen Aussprüchen und Darstellungen der im Mittelpunkt schwerer Kämpfe stehenden Männer unbedingte Wahrheit zusprechen können; sehr oft sind diese Selbstzeugnisse Mittel zum Zweck) außerordentlich schwer, und fast ebenso schwer ist es, in der Wärme der Darstellung die persönliche Auffassung und warmherzige Parteinahme nicht zur Geschichtsfälschung werden zu lassen."(4)

Quellen sind nach den Ausführungen Eckhardts nicht nur eine sichere Schranke gegen jede parteipolitische

---

1) Vergl. Karl Eckhardt: Die Oberstufe der Landschule und die Richtlinien vom 15.1o.1922. Osterwick 1923 S. 2o-22. Der Autor empfiehlt hier die sogenannten "Grünen" und "Blauen Bändchen" aus dem Verlag Schaffstein. Er selbst hatte folgende Hefte aus der Reihe "Deutsche Quellen", Verlag für Ethik und Kunstpflege, mit gutem Erfolg im Geschichtsunterricht eingesetzt: "Von der Zeit der Völkerwanderung", "Ritter und Landsknechte"; "Der abenteuerliche Simplizissimus"; "Unter preußischen Werbern"; "Um Friedrich den Großen". Außerdem verwendete er die Briefe des "Marschalls Vorwärts" aus der Reihe "Quellen" des Verlages für Jugendpflege. Weitere Quellenreihen gab es vom Verlag Voigtländer, Leipzig und Schwann, Düsseldorf. Die von Teubner herausgegebenen Quellen waren vorwiegend für den Geschichtsunterricht der Oberschule bestimmt.

2) Karl Eckhardt a.a.O. S. 23

3) ebd. S. 77

4) ebd.

Beeinflussung, sondern sie erziehen den Schüler auch zum kritischen Denken. Sie sind die Basis dafür,

"daß sich bloße Neugierde in Wißbegierde steigert, daß der Schüler Probleme sieht und sich um Lösungen bemüht,... daß das Wissen vollständiges Eigentum des Schülers werde, frei von allem nachgesprochenen Wortwissen."(1)

Damit aber kommt ein auf Quellen basierender Geschichtsunterricht zugleich auch der Staatsbürgerkunde zugute, deren Ziel der selbständig denkende,mündige Bürger ist.

Der mit dem Einsatz von Quellen verbundene Arbeits - und Zeitaufwand war meist ungewöhnlich groß. Unter Beachtung des Arbeitsprinzips durfte die Quelle nicht illustrativ eingesetzt werden, die heuristische Erschließung derselben war kaum kindgemäß und der Quellentext meist weder volkstümlich noch novellistisch. Für die Praxis ergab sich damit die Konsequenz, Quellen in einer den pädagogischen Forderungen adäquaten Form den Schülern zugänglich zu machen , das heißt,sie umzuformen.

Diese Arbeit lag meist in der Hand besonders begabter Schüler, die der Klasse zunächst über ihre Forschungsarbeit berichteten, und deren Referate dann die Grundlage für eine anschaulich gestaltete Geschichtserzählung bildeten.

Anhand der von Eckhardt,Kloos und Link vorgestellten konkreten Beispiele läßt sich der Verlauf einer solchen Unterrichtseinheit fast bis ins Detail rekonstruieren. So wurden zum Beispiel für das Thema "Das Soldatenleben zur Zeit Friedrich Wilhelms I." Quellentexte und Geschichtsdarstellungen [2] an einzelne Schüler

---

1) Karl Eckhardt,a.a.O.S.31

2) Vergl. Karl Eckhardt, Karl Kloos, Wilhelm Link: Die einklassige Landschule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Unterrichtsbeispiele.Osterwieck 1923 S.8o. Die hier dem Quellenbegriff zugrunde liegende Auffassung ist keinesfalls mit der geschichtswissenschaftlichen identisch.Die Autoren verstehen - den aufgezählten Schriften nach zu urteilen- neben Chroniken und Quellenlesebüchern auch "abgerundete Zeitbilder" zu den Quellen.Zum angegebenen Thema werden u.a. auch folgende Bücher an die Schüler ausgeteilt: R.Leite:Kulturgeschichte in abgerundeten Zeitbildern;E.Evers:Brandenburgisch-Preußische Geschichte; Ed. Höfer: Rolof der Rekrut.

verteilt. Nach etwa acht Tagen gab dann ein Schüler der Oberstufe zunächst einen Überblick über das Gelesene.

> "Der Vortrag unseres Dozenten", so stellen die Pädagogen fest, "wurde unter gespannter Aufmerksamkeit von der Klasse entgegengenommen. Gesichtsausdruck und Verhalten der Quellenforscher während des Vortrags ließen schon auf eine ergiebige, reichhaltige und interessante Aussprache schließen. Und so kam es auch!"(1)

Unter reger Beteiligung der Klasse - wobei die anderen Forscher das geschilderte Bild erweiterten und vertieften - wurde dann beschlossen, den "Stoff so zu bearbeiten"[2], daß er leicht zu behalten war.

In gemeinsamer Arbeit, bei der die beiden Lehrer nach ihrer eigenen Aussage lediglich als "Führer und Leiter der Gemeinschaft" fungierten, beschloß die Klasse:

> "Das Kulturbild muß in die Schicksale, Freuden und Leiden einer Person verwoben werden, ähnlich wie es Grimmelshausen in seinem Simplizissimus gemacht hat."(3)

Nach einer lebhaften Diskussion einigte man sich auf den Titel "Mitleidikus, der Rekrut Friedrich Wilhelm I.". Unter diesem Titel erzählte dann nach weiteren acht Tagen jener "Dozent" eine Geschichte, die folgendermaßen beginnt.

> "Schon als Junge habe ich gesehn,
> Wie Werber mit jungen Burschen umgehn!
> Ich war der Sohn eines Pfarrers und bin in Walddorf aufgezogen worden. Groß und stark war ich gewachsen und eines Hauptes länger als alles Volk . Wenn ich ausging, so riefen mir die Leute scherzhaft zu: 'Mitleidikus, wachse nicht so viel, sonst fangen dich die Werber!'
> Eines Tages zur Mittagszeit gab es einen mächtigen Lärm mitten in unserem Dorfe. Meine Eltern und ich sprangen schnell ans Fenster, um zu sehen, was das war. Auf der Straße sahen wir Soldaten und einen Werbeoffizier."(4)

Derartig umgestaltete Quellen führen zweifellos zu historischen Erkenntnissen. Sie sind aber auch hier - wie vorgenanntem Beispiel deutlich zu entnehmen ist - letztlich vorrangig Mittel zum Zweck sprachlicher Gestaltungsversuche.

---

1) Karl Eckhardt, Karl Kleos, W. Link a.a.O. S. 8o
2) ebd. S. 81 3) ebd.
4) ebd.

Diesen Umformungsversuchen ist besonders dann mit Skepsis zu begegnen, wenn sie nicht auf echten Quellen, sondern auf jenen Geschichten aus der Geschichte beruhen, die nach wie vor als vorbildlich bezeichnet werden.

Auch diese konnten, wenn man global "Bücher als Stoffquellen"[1] bezeichnete, als "Geschichtsquelle" für die Selbsttätigkeit der Schüler verstanden werden.

Der Trend, phantasiemäßig gestaltete Geschichtserzählungen als Grundlage der Schüleraktivität zu betrachten, verstärkte sich mit der Erkenntnis, daß letztlich auch das Erleben den Prinzipien der Arbeitsschule entsprach. Man berief sich dabei auf die Ausführungen Eduard Sprangers, der konstatiert hatte:

> "Im Grunde ist jedes Apperzerpieren, jedes Lernen, Begreifen, Verbinden, Trennen, Nachfühlen ein Schaffen. Ohne seelische Aktivität können wir nicht eine einzige Sinnesempfindung einem Zusammenhang einordnen."(2)

Das seelische Erleben, aktiviert durch die anschauliche Lehrererzählung, entspreche nicht nur der Forderung nach freier Selbsttätigkeit, sondern auch der psychologischen Situation der Schüler, wird behauptet. Die Phantasie, nicht der Intellekt sei die belebende Kraft, die eine Brücke von der kindlichen Erlebniswelt zur Sphäre der Wissenschaft schlage.

> "Wir müssen", sagt Fehring, "wie der Künstler den Stoff formen, daß er wieder hinabführt zur lachenden Erde, daß die Handlung wieder durchleuchtet wird von den Sonnenstrahlen, die die Welt bescheinen, daß das Kind den Sturm nachfühlt, der über die Erde dahinfegt."(3)

Das Kind braucht also zur Wiederbelebung der Vergangenheit "das Wort des Dichters, sein Herz, sein Gemüt"[4].

---

1) Richtlinien a.a.O. S. 21. Im allgemeinen Teil verfügten die Richtlinien: "In weitgehendem Maße sind Bücher als Stoffquellen von den Schülern zu benutzen. "Diese Forderung führte letztlich zu jener Sprachverwirrung, nach der dann jegliche schriftlich-fixierte Darstellung eines Buches als Quelle bezeichnet wurde.

2) Eduard Spranger: Unterrichtsschule, Arbeitsschule, Lebensschule. In: Neue Bahnen, 23. Jg. 1911/12 S. 298

3) Max Fehring a.a.O. S. 91

4) ebd.

In den meisten theoretischen Vorschlägen wird folgerichtig die erzählende Form besonders empfohlen, auf Quellen lediglich am Rande verwiesen. Nur wenige "Übereifrige hätten am liebsten den ganzen Geschichtsunterricht auf Quellen aufgebaut, um die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern"[1], behauptet Wolff.
Somit wird, obgleich die Arbeit mit Quellen weitgehend den didaktischen Intentionen der Arbeitsschule entspricht, die phantasiemäßig - künstlerisch gestaltete Lehrererzählung zur dominierenden Form der Stoffvermittlung, zumal man am "Glanz der Augen, an Mimik und Gebärden"[2] die innere Bewegtheit der Schüler feststellen kann und eben diese Teilnahme ja Ausdruck der schaffenden Selbsttätigkeit ist.

3. Die Funktion der heimatgeschichtlichen Quelle im Rahmen des Arbeitsunterrichts

Die Volksschule der Weimarer Republik war den Beschlüssen des Reichsschulausschusses von 1922 gemäß im wesentlichen Heimatschule.
Heimatkunde, heimatkundlicher Gesamtunterricht und Heimatgeschichte nahmen im Fächerkanon der Schule eine zentrale Stellung ein und drückten ihr ein unverkennbares Siegel auf, wobei vor allem der heimatkundliche Gesamtunterricht, der das Kind einerseits auf eine ganzheitlich - komplexe Stufe der Weltanschauung fixierte, andererseits die Eigengesetzlichkeit der Stoffe ignorierte, zur Basis einer volkstümlichen Bildung wurde, die in einer nunmehr egalitären Gesellschaft keinesfalls dazu beitrug, die Standesunterschiede abzubauen.

---

1)Arthur Wolff: Geschichte im Volksstaat.Grundlegung, Kritik,Aufbau. Leipzig 192o S.44
2)Max Reiniger a.a.O.S.77

Bei der Realisierung des Heimatprinzips waren vor allem folgende Grundsätze zu beachten:

"1.Aus kulturellen, pädagogischen und sozialen Gründen ist der Heimatbildung in und außerhalb der Schule größte Beachtung und Pflege zu widmen.
2.Dem Bildungsideal der Heimatschule ist noch mehr als bisher zu entsprechen durch Einstellung des Unterrichts auf den heimatkundlichen Grundsatz sowie durch eine zulängliche Stundenzahl für den heimatkundlichen Fachunterricht.
3.... Die künftigen Lehr - und Lernbücher sind heimatlich zu gestalten.
4.... Die Lehrerbildung muß alles Bodenständige zielbewußt ins Auge fassen. Die Lehrer sind mit der Heimaterkundung und Heimatforschung durch wissenschaftliche Einrichtungen vertraut zu machen.
7.... In jedem Bezirke sind heimatkundliche Beratungsstellen und bei jeder Hochschule Einrichtungen für heimatkundliche Forschungen einzurichten."(1)

Da die Heimatbildung einerseits den Landesregierungen zur Pflicht gemacht wurde[2], sie andererseits aber auch dem allgemeinen Bedürfnis nach einem konstanten Bezugspunkt innerhalb der von politischen Wirren verunsicherten Zeit entgegenkam, steigerte sich im Rahmen der heimatkundlichen Forschungen auch das Interesse an der Heimatgeschichte, die nun zum bevorzugten Unterrichtsgegenstand vieler Lehrer wurde.Dem Ge - schichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage sprach man vor allem eine besondere Anschaulichkeit zu, jedoch führte sie im Rahmen des heimatkundlichen Gesamtunterrichtes trotz aller Forschungen kaum zu einer fachspezifischen Verwertung historischer Quellen im Unterricht.Konzentrierte sich dieser Unterricht zudem noch vorwiegend auf die Kulturgeschichte, dann war man häufig der Auffassung:"Lebensvolle Beziehungen lassen sich vom kleinsten Dorf zu den wertschaffenden Kulturmittelpunkten der Erde knüpfen."[3]

---

1)Aus den Leitsätzen des Reichschulausschusses betreffend "Heimat und Schule" auf seiner Tagung vom 27.-29.4.1922.Zit. in Richtlinien a.a.O.S.21/22

2) Vergl. ebd. In Österreich war die Pflege des Heimatgedankens und die"Sammlung bodenständigen Unterrichtsstoffes" bereits durch den Erlaß vom 16.Aug.1919 für verbindlich erklärt worden.Vergl. Edgar Weyrich:Das Heimatbuch.Eine Einführung in diese wichtige pädagogische Tagesfrage.Wien 192o S.29

3)H.Ohms a.a.O.S.12

Ohms, der diese Auffassung in extremer Form vertritt, will außerdem jedem Schuljahr ein bestimmtes Leitfach zuteilen.Als Begründung führt er an:

"So wie das Leben dem Kinde in Gesamterscheinungen entgegentritt, so muß auch die Schule als Abbild und Teil des Lebens dies in seinen inneren Zusammenhängen an den Schüler heranbringen. Der naturgemäße Weg zu diesem Ziel ist das Zusammenfassen der früheren Fächer zu einem Leitunterricht, der in den wesentlichen Kultur - und Lebensfragen Zusammenhang, Einsicht, Verstehen und Mitarbeit erreichen will."(1)

Gemäß dieser Ansicht und den Ergebnissen der neuen Jugendkunde entwickelt er einen Lehrplan, der - wie er ausdrücklich betont - "den Entwicklungsstufen der Kinderseele"[2] entspricht.

Demnach ist das auf Handlung und Geschehen ausgerichtete 6.Schuljahr prädestiniert für das Fach Geschichte. Dem Ohmschen Stoffverteilungsplan zufolge soll in diesem Jahrgang die gesamte Geschichte von der Steinzeit bis zum Versailler Friedensvertrag behandelt werden. Im Hinblick auf die "Eigengesetzlichkeit der Stoffe"[3] gelten heimatliche Bauten und Überreste als primäres, schriftliche Quellen als sekundäres Anschauungsmaterial.Letztere sollen nur dann eingesetzt werden, wenn jene "unmittelbare Anschauung nicht möglich ist"[4].Schriftliche Quellen sollen vor allem in Verbindung mit dem Lehrervortrag illustrativ eingesetzt werden.

Nach Otto Erler dienen Quellen im Rahmen eines kulturhistorisch orientierten Gesamtunterrichtes der rein sinnlichen Anschauung. Den Intentionen des Autors gemäß liegt der Wert alter Dokumente "bei den alten

---

1) H.Ohms a.a.O.S.9. Vergl. dazu auch Friedrich J.Niemann,Gustav Lichey:Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen.Saarbrücken-Leipzig-Stuttgart 1921 S.1

2) H.Ohms a.a.O.S.15 .Dem Plan zufolge gelten für die einzelnen Schuljahre folgende Leitthemen:5.Schuljahr:"Die natürlichen Grundlagen der Kultur meiner Heimat",S.26-39;6.Schuljahr:"Das Auftreten des Menschen,sein Geschick und seine Kultur",S.4o-61; 7. Schuljahr:"Der Mensch, der Herr der Erde.",S.62-81; 8.Schuljahr:"Die Erziehung zur Persönlichkeit und Gemeinschaft",S.82-94

3) ebd.S.15

4) ebd.S.16

Schriftzügen, nicht aber beim Inhalt"[1]. Ihre Funktion erschöpft sich darin, "nach vielerlei geologischer, geographischer und biologischer Vorarbeit"[2] als Schreibvorlagen zu dienen. "Vorgeführt durch den Lich bildapparat beleben sie den Schreibunterricht"[3], stel Erler fest.

Der Gedanke, die Heimat zur Basis des Geschichtsunter richtes zu machen, war an sich nicht neu. Diese Forderung war von den Theoretikern der verschiedenen päd agogischen Richtungen im Laufe des 19. Jahrhunderts mit unterschiedlichem Erfolg immer wieder erhoben wor den. Vor dem ersten Weltkrieg hatte sich August Tecklenburg mit Nachdruck für einen heimatgeschichtlich orientierten Geschichtsunterricht eingesetzt.

Die nun erhobenen Forderungen unterschieden sich hinsichtlich des Stellenwertes der Heimatgeschichte im Rahmen der allgemeinen Geschichte jedoch wesentlich von den Ansprüchen, die man um 19oo an dieses Fach ge stellt hatte. Nach Tecklenburg hatte sich die Heimatgeschichte organisch in die Volksgeschichte einzuglie dern.[4] Nun forderte man eine "Deutsche Geschichte im Bildspiegel der Heimat"[5]. Damit wurden die sogenannt auf die verschiedenen Provinzen abgestimmten Ergänzungshefte überflüssig.

Die Pädagogen Fehring und Freudenthal sind der Meinun "Ist die Geschichte der Heimat wesensgleich der Volks geschichte und ihr Spiegel, so ist keine Ergänzung nö tig"[6]. Statt der bisherigen Ergänzungshefte, welche d Heimatgeschichte lediglich einen Platz vor, nach oder neben der Landesgeschichte im Unterricht einräumten, sei es zweckmäßiger, ein heimatgeschichtliches Haupt-

---

1) Otto Erler: Bilder aus der Praxis der Landschule. Mit Unterrichtsbeispielen. Leipzig 1926 S.2o
2) ebd.S.2o
3) ebd.
4) Vergl. August Tecklenburg: Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover 1899
5) Vergl. Max Fehring, Herbert Freudenthal: Deutsche Geschichte im Bildspiegel der Heimat. Frankfurt 1924
6) ebd.S.79

werk mit volksgeschichtlichen Ergänzungsheften oder einzelne Heimathefte herauszugeben, die

> "einen Umguß deutscher Geschichte in die Form heimischer Vergangenheit als Schülerheft oder aber reine Forschungsergebnisse über die Beziehungen heimischen und völkischen Geschehens für die Hand des Lehrers darstellten."(1)

Derartige Hefte mußten frei von "ungesiebter Lokalgeschichte"[2] sein. Sie sollten nicht zu "Krähwinkelei und Pfahlbürgertum erziehen und die Welt in den Kirchturmhorizont der Heimat bannen"[3], sondern deutsches Geschehen "auf der Bühne der Heimat darstellen und von da aus begreifen"[4].

Mit Nachdruck wird gefordert, daß jeder Geschichtslehrer Heimatforscher sein muß, "daß er über Leitfäden, Hilfsbücher und Präparationswerke hinweg zu den Quellen der Wissenschaft steigt, die ihn allein zum Leben in der Geschichte führen"[5].

Auch nach der Ansicht Weyrichs gehört die Heimatforschung zum erklärten Pflichtenkreis des Lehrers. Sie verspricht aber nur dann Erfolg, wenn sie sich nach den Gesetzen und Methoden der Geschichtswissenschaft richtet. Der Autor warnt vor einem "dilettantischen Hinwegtänzeln"[6] über ernsthafte wissenschaftliche Arbeit. Erst wenn der Lehrer sich gründlich mit der historisch-kritischen Methode befaßt hat und "mit der nötigen Summe von Fachausdrücken und Fachkenntnissen ausgestattet ist"[7], kann seine Forschungsarbeit wissenschaftlichen Ansprüchen genügen. Zudem aber kann er nur unter diesen Voraussetzungen dazu beitragen, daß "die Befähi-

---

1) Max Fehring, Herbert Freudenthal a.a.O.S.79
2) ebd.
3) Max Fehring, Herbert Freudenthal: Heimatbücher deutscher Geschichte. Für Niedersachsen in 6 Heften. Frankfurt a/Main o.J. Vorwort, in sämtlichen Heften enthalten.
4) ebd.
5) Max Fehring, Herbert Freudenthal, Deutsche Geschichte a.a.O.S.93
6) Edgar Weyrich a.a.O.S.8o. Weyrichs Vorschlägen gemäß soll sich der Lehrer nicht nur mit Bernheims Lehrbuch, sondern mit mehreren bedeutenden Werken der wissenschaftlichen Fachliteratur befassen. Zudem gibt er detaillierte Hinweise für die Einführung in die Archivarbeit. Vergl S.79-85
7) ebd. S.8o

gung der Lehrerschaft für solche Arbeit"[1] anerkannt wird, während sie im anderen Falle dahin führt, das Ansehen des ganzen Standes zu diskriminieren.
Obgleich der Autor feststellt, daß Quellen im Geschichtsunterricht eine "hohe veranschaulichende Kraft"[2] besitzen und zur Förderung der Denkfähigkeit und Selbsttätigkeit beitragen könnten, sollen die Schüler nach seinen Anweisungen nur in Ausnahmefällen mit den ursprünglichen Zeugnissen der Vergangenheit konfrontiert werden. Quellen können zwar hin und wieder im Unterricht vorgelesen werden, aber in der Regel sollen sie in Erzählungen, die sich durch "behagliche Breite und lebendige Anschaulichkeit, anregende und gewinnende Ausführlichkeit"[3] auszeichnen, nach dem Muster Scheiblhuberscher Darstellungen umgeformt werden. Zudem sollte der Lehrer - "und wäre die Heimat das bescheidenste Dörfchen"[4] - typische Figuren und Schauplätze an den Heimatort verlegen. Erst durch diesen Bezug wird dem Prinzip der Anschaulichkeit wirklich entsprochen.

> "Und darum", sagt Weyrich,"gehören Individualisieren und Lokalisieren ganz gewiß mit unter die Zaubermittel, das vielfach taube Gestein des Geschichtslehrstoffes in erzführendes zu verwandeln.Wenn die Geschichte an der Hand von Erinnerungsmerkmalen der Heimat gelehrt wird, dann sind die denkbar innigsten Beziehungen zwischen Stoff und Schüler hergestellt, dann fühlen und wissen sie es, daß sie die Nachkommen jener Menschen sind, deren Schicksale und Taten erzählt werden, dann erleben sie durch die lokalen Erinnerungszeichen und in ihnen all das Vergangene nochmals, sie werden gleichsam Mithandelnde, Mitanwesende und Zuschauende."(5)

---

1) Edgar Weyrich a.a.O.S.8o
2) ebd.
3) Edgar Weyrich: Anschaulicher Geschichtsunterricht. Eine Handreichung zur Belebung (Vergegenwärtigung) und Veranschaulichung des geschichtlichen Lehrstoffes. 3. gänzlich umgearbeitete Aufl. Leipzig -Wien-Prag 1925 S.9. Dieses Werk des Autors gibt auf 25o Seiten einen Überblick über die vom Lehrer zu benutzende Literatur, die - wie er selbst feststellt- an den Lehrenden ein hohes Maß an Anforderungen stellt.
4) Edgar Weyrich,Heimatbuch a.a.O.S.35
5) Edgar Weyrich,Anschaulicher Geschichtsunterricht S.6

Dienen heimatgeschichtliche Quellen auf diese Weise nur indirekt der Vergegenwärtigung, so nehmen sie auch im Kampf wider die Phrase im Geschichtsunterricht keine bevorzugte Stellung ein. Der "Phrasendrescherei und Allerweltsweisheit"[1] setzt man eine auf Quellen basierende Erzählung entgegen, die sowohl wissenschaftlichen als auch künstlerischen Ansprüchen genügen muß. Der Lehrer als Wissenschaftler und Künstler hat somit folgendes zu beachten:

> "Das allgemeine Wissensgut ist bloß der Rahmen oder die 'Bleistiftskizze'; das farbige Bild selber entsteht durch eigene Forschertätigkeit, die uns die Farbe zum Bilde liefert, die wir auf der Palette unserer Phantasie mischen."(2)

Das von Weyrich herausgegebene Geschichtsbuch enthält derartige wissenschaftlich-künstlerische Erzählungen auf heimatlicher Grundlage. Nach den Ausführungen des Verfassers stellt dieses Buch den ersten Versuch dar,

"den ganzen Geschichtsstoff der Volksschule an den Schicksalen einer Dorfgemeinschaft erleben zu lassen"[3], das heißt, Ereignisse, die sich"nicht aktenmäßig im Dorfe zugetragen"[4] hatten, werden so gestaltet, daß sie sich den Unterhaltungen der Dorfbewohner entnehmen lassen. Auf diese Weise werden zum Beispiel die Kreuzzüge und die Erfindung der Buchdruckerkunst verheimatlicht und auch andere

> "politische Ereignisse, soziale Verhältnisse, wirtschaftliche und geistige Zustände und sogenannte bürgerkundliche Belehrungen - mit Siebenbrunner Augen gesehen - dargestellt oder doch wenigstens in lebendiger Beziehung zum Dorfe gebracht."(5)

---

1) Edgar Weyrich a.a.O.S.34
2) ebd.S.35
3) ebd.S.36
4) ebd. Vergl.dazu Edgar Weyrich:Was die Zeiten brachten.Wien 192o. Die hier veröffentlichten Erzählungen basieren auf einem umfangreichen Quellenmaterial,das der Autor in den verschiedenen Landes-,Konsistorial-, Rentamts-,Schloß-,Gemeinde- und Pfarrarchiven entdeckt hatte.117 dieser Quellen veröffentlichte Weyrich 1922,einerseits um die "stoffliche Darstellung" seiner Erzählung zu rechtfertigen,andererseits um die Lehrerschaft zu "den Schatzhäusern der Urkundenwelt hinzuleiten".Vergl.Edgar Weyrich:Stimmen der Zeiten.Beispiel für ein heimatliches Quellenbuch. Leipzig-Wien-Prag 1922 Vorwort S,IV
5) Edgar Weyrich:Schach der Phrase im Geschichtsunterricht.Leipzig-Wien-Prag 1922 S.96

Methodische Hinweise für die Realisierung des Arbeitsschulgedankens sind in den Schriften Weyrichs kaum enthalten. Obgleich der Autor einerseits betont, daß Quellen "dem Drange nach Selbsttätigkeit"[1] weitgehend entsprechen, ist er andererseits der Meinung, daß diese für den Schulbetrieb "wohl durchaus mehr illustrativen als heuristischen Charakter haben"[2], womit dann der Anspruch auf Selbsterarbeitung des historischen Stoffes anhand von Quellentexten weitgehend aufgehoben wird.

Weyrichs Konzeption beruht auf einer starken Betonung des Heimatgedankens unter Berücksichtigung sowohl der politischen Ereignisse als auch der kulturhistorischen Zustände. Das arbeitsunterrichtliche Verfahren ist für ihn nur von sekundärer Bedeutung.

Ein konkretes Beispiel für die Synthese der Heimatgeschichte und Arbeitsschulprinzipien präsentiert Otto Erler fachinteressierten Kreisen anhand eines Unterrichtsberichtes des Landschullehrers Schlesinger.

Gemäß der Erkenntnis:

> "Sicher ist kein Dörflein so klein und so entlegen, daß es nicht mit der großen Welt draußen in Beziehung stände, daß sich nicht Fäden spinnen ließen von draußen nach daheim"(3),

werden hier vor allem kulturhistorische Zustände verheimatlicht.

Ausgehend von dem Poststempel "Musikstadt Markneukirchen" und anhand historischer Instrumente werden in de vorgestellten Unterrichtseinheit im Rahmen eines Gesamtunterrichtes geschichtliche Ereignisse und Zustände vorwiegend von der Zeit des Dreißigjährigen Krieges bis zum Versailler Vertrag behandelt. Dieser Bericht zeigt die Unterrichtswirklichkeit aus der Perspektive eines Pädagogen, der sich bemüht, die neuen theoretischen Forderungen in die Schulpraxis umzusetzen.

---

1) Edgar Weyrich, Anschaulicher Geschichtsunterricht S.9
2) Edgar Weyrich, Stimmen der Zeiten S.IV
3) Otto Erler: Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule. Mit Begründung und Unterrichtsbeispielen. Leipzig 1924 S.2

In bunter Folge werden Quellen, Erzählungen, Dichtungen und Lesebuchabschnitte zur Erarbeitung herangezogen. Die Zahl der benutzten Quellen ist bemerkenswert groß, die aus ihnen gewonnenen historischen Erkenntnisse in Anbetracht des Arbeitsaufwandes relativ gering.[1)] So lesen zum Beispiel einige Schüler die "Germania" des Tacitus, um zu dem Ergebnis zu gelangen, "daß Tacitus bloß von religiösen Kultgesängen etwas wußte"[2)]. Alte Urkunden, Berichte und Chroniken des Heimatortes geben Anlaß, das Deutsch dieser Dokumente in "seiner Umständlichkeit der Rechtschreibung, seinem Titelschwulst, seinen Schachtelsätzen"[3] zu betrachten. Das Thema "Was Markneukirchener Geigen und Pochetten an den Höfen der Zeit erlebten"[4)] führt hinüber in die Zeit des Rokoko. An dieser Stelle fällt dem Lehrer auf: "Die Geschichte des niederen Volkes ist immer stiefmütterlich behandelt worden."[5]
Um aus der Sicht eben dieses niederen Volkes weiter am geschichtlichen Leben teilzunehmen, läßt der Lehrer den ersten nachweisbaren Markneukirchener Waldhornmacher "getrost als Gesellen"[6)] nach Leipzig wandern, damit das Leben an den Kulturstätten der damaligen Zeit geschildert werden kann.
Leben und Wirken Friedrichs des Großen ist nur unter dem Aspekt seiner Einstellung zu Kunst und Wissenschaft

---

1) Eingesetzt wurden u.a. ein "Kunst-und Handwerksbuch der Geigenmacherinnung von 1677"; die Chronik von Markneukirchen während des Dreißigjährigen Krieges sowie Urkunden und Berichte aus dieser Zeit; die "Articul"der Geigenmacherinnung; das Liederbüchlein der Anna Margarete Bachin und "Versuch einer Anweisung die Flöte traversière zu spielen,nebst 14 Kupfertafeln, zu Berlin 1752 von Joachim Quantz herausgegeben."Dazu wurden Werke von Herder,Wieland, Goethe, Schiller und Lessing ganz oder teilweise gelesen und der Versuch unternommen, anhand Kants "Naturgeschichte des Himmels" das Weltbild dieses Philosophen zu zeichnen. Vergl.G.Schlesinger:Plan für eine Klasse des 8.Schuljahres.In Otto Erler a.a.O.S.1o-21
2) G.Schlesinger a.a.O.S.11
3) ebd.S.12
4) ebd.S.15
5) ebd.
6) ebd.

von Interesse. Da aber letztlich auch "kriegerische und politische Verwicklungen"[1] im Unterricht behandelt werden müssen, lernen die Kinder den König als Usurpator Sachsens kennen.
Ähnlich wie die Beziehungen zwischen dem Heimatdorf und den Höfen des Rokoko werden auch Verbindungen zu den geschichtlichen Ereignissen der französischen Revolution hergestellt, wobei "wieder einmal der Phantasie Spielraum"[2] gewährt wird.
Als mißlungen bezeichnet Schlesinger der Versuch, anhand "eines Packs Zeitungen"[3] eine Verbindung von Markneukirchen zu den Ereignissen von 1870/71 herzustellen. "Vor allem wußte das Kreisblatt von Markkirchener Zeitereignissen fast nichts"[4], konstatiert der Lehrer.
Mit Betrachtungen über den Versailler Friedensvertrag und die Verfassung des Reiches wird die Unterrichtseinheit abgeschlossen.
Dieses Beispiel soll keinesfalls exemplarisch für einen auf heimatlicher Grundlage basierenden Geschichtsunterricht stehen. Heimatgeschichte muß nicht notwendigerweise mit Gesichtskreisverengung gleichgesetzt werden, sondern kann bei richtiger Handhabung eher zu einer Erweiterung der Erkenntnisgrundlage führen.
Im Falle Schlesinger aber verschließt die einseitige Befragung der Quellen den Blick für ihren wahren Aussagewert. Wichtige historische Ereignisse werden ignoriert, weil sie entweder keinen Bezug zur Heimat ermöglichen oder lediglich unter politischen Aspekten zu sehen sind. In anbetracht dieser Intentionen ist hier ein, wenn auch nicht "ganz unglücklicher"[5], so aber doch recht unproduktiver Versuch gemacht worden, "die ganze Geschichte des Vaterlandes im Rahmen des Dorfes wiederzufinden"[6].

---

1) G. Schlesinger a.a.O. S. 16
2) ebd. S. 18
3) ebd. S. 21
4) ebd.
5) ebd. S. 12
6) Ernst Heywang a. a. O. S. 43

Es ist sicherlich ein schwieriges und letztlich - wie vorgenanntes Beispiel zeigt - nicht immer sinnvolles Verfahren, jegliches historische Ereignis an den heimatlichen Ort zu transponieren. Unter diesen Voraussetzungen wird schließlich ein übersteigertes Heimatbewußtsein zu "jenem Kantönligeist, der seinen Heimatort für den Nabel der Welt"[1] hält.

Zu den Orten, deren Heimatgeschichte in weiten Teilen repräsentativen Charakter für den gesamtgeschichtlichen Verlauf besitzt und somit kaum der Gefahr einer gesichtskreisverengenden lokalen "Kirchturmspolitik"[2] ausgesetzt ist, gehört neben vielen deutschen Klein-, Mittel- und Großstädten ohne Zweifel Berlin. Diese Stadt ist als Residenzstadt Brandenburg-Preußens nicht nur eng mit dem Wirken bedeutender historischer Persönlichkeiten verknüpft, sondern auch Schauplatz vieler geschichtlicher Ereignisse, die gleichermaßen für die Heimatgeschichte und die gesamtdeutsche Geschichte bedeutsam sind.

Daß historische Quellen im Rahmen einer Berliner Heimatgeschichte eine bedeutende Rolle spielen, scheint selbstverständlich - letztlich lassen sie sich jedem Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte entnehmen -, daß sie aber im Rahmen eines Realienbuches in mehr oder weniger langen Passagen zitiert werden, ist bemerkenswert.

Das Berliner Realienbuch von Alfred Bogen unterscheidet sich von den üblichen Büchern dieses Genres dadurch, daß es in der Tat - wie es der Titel verspricht - ein Arbeitsbuch ist.[3] Es enthält weder fertige Geschichtsdarstellungen im trockenen Leitfadenstil noch ausführlich-anschauliche Erzählungen, sondern thematisch geordnete Quellensätze, die sich ohne verbindenden Text aneinanderreihen. Der Schüler muß also die Quellen heuristisch erschließen, um den historischen Sachverhalt zu erkennen und darzustellen. Kontrollfra-

---

1) Arthur Wolff a.a.O.S. 49
2) Otto Heinze a.a.O.S.13
3) Vergl. Alfred Bogen: Realienbuch für Berlin im Sinne der Arbeits- und Heimatschule. 3 Hefte Breslau 1922

gen und Arbeitsanweisungen am Ende eines jeden Ab - schnitts dienen einerseits der Vertiefung und Befestigung, leiten andererseits zum Weiterforschen an.
Die Kriterien für die Auswahl der Quellen sind vorwiegend - jedoch nicht ausschließlich[1] - heimatgeschichtlicher Art, wenn sich auch, besonders bei dem Thema "Preußen unter Friedrich Wilhelm I. und Friedrich dem Großen" der Eindruck aufdrängt, sie seien unter dem Aspekt des "sozialpolitischen Wirkens der Hohenzollern" zusammengestellt worden.[2] In Anbetracht der Auswirkungen der hier zitierten Erlasse auf den Berliner Raum und dem damit verbundenen wirtschaftlichen Aufschwung kommt ihnen nun aber vor allem heimatgeschichtliche Bedeutung zu.
Beziehungen zwischen der Heimatgeschichte und dem gesamtgeschichtlichen Verlauf können sich nur aus einem natürlichen Zusammenhang ergeben. Werden sie konstruiert, dann führt dieser Versuch häufig zu mehr oder weniger geschichtswidrigen Entstellungen. Auch eine auf Quellen basierende fachgerechte Methode kann die Mängel eines solchen Geschichtsunterrichtes nicht beheben. Grenzen und Möglichkeiten eines auf heimatlichen Quellen beruhenden Geschichtsunterrichtes sind an den Beispielen Weyrichs, Schlesingers und Bogens deutlich erkennbar.

---

1) Das für das 6. Schuljahr bestimmte Heft enthält u.a. auch Aussprüche Ludwigs XIV. sowie eine Anweisung desselben für die Erziehung seines Sohnes, außerdem Auszüge aus der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte vom 26. Aug. 1789. Heft 2 für das 7. Schuljahr enthält u.a. Artikel aus der Bundesakte von 1815, Berichte vom Wartburgfest und die Emser Depesche in der ursprünglichen und gekürzten Fassung. Die Themenbereiche des 3. Heftes umfassen die Vorgeschichte, Verfassungstexte und Völkerbundssatzungen.

2) An Quellen werden hier zitiert: Erlaß vom 15. Juli 1749 betr. Abschaffung der Leibeigenschaft der Bauern; Edikt vom 2. Febr. 1732, Betr. Einfuhr von Fertigwaren; Verordnung Friedrichs II. von 1786, betr. Einrichtungen von Webereien, Gerbereien und Ziegelbrennereien; Verordnung von 1752, betr. Einführung des Seidenbaus, Stoff- und Samtmanufakturen; Erlasse, die das Schulwesen betreffen, sowie einen längeren Auszug aus dem Generallandschulreglement. Vergl. Alfred Bogen a.a.O. Heft 1 S. 62 - 67

"Das Heimatliche ist der Prüfstein jeder Geschichtslektion"[1] stellt August Tecklenburg in seinem neuen Buche fest. Den Ausführungen des Autors gemäß ist die Heimat im Geschichtsunterricht zwar vorrangig zu behandeln, jedoch soll nicht unbedingt alles auf heimatlichem Boden seine Begründung erfahren. Erst wenn eine allgemeine Quelle durch eine heimatliche ersetzt werden kann, soll diese eingesetzt werden.
Diese Quellen, die noch immer "nur spärlich und selten oder gar nicht in das nach lebendigem Wasser verlangende Schulgefilde"[2] fließen, sollten typische Charakterzüge aus dem politischen und kulturellen Bereich der Heimat aufweisen, zugleich aber über das "nächstliegende provinzial - und heimatgeschichtliche Bedürfnis hinausgehen"[3].
Als ein diesen Kriterien entsprechendes Arbeitsbuch stellt Tecklenburg das "Quellenlesebuch zur Geschichte der Provinz Hannover "[4] vor. Es ist vorwiegend für Lehrer, Lehrerbildungsanstalten und andere Lehranstalten bestimmt. Der Titel dieses Buches weist schon darauf hin, daß Heimatgeschichte hier nicht unbedingt als lokale Geschichte für einen eng begrenzten Raum verstanden wird. Alle Quellentexte sind mit zwei Überschriften versehen, von denen sich die erste auf Personen, Tatsachen oder Zustände der deutschen Geschichte, die zweite sich auf den besonderen Fall aus der Heimat bezieht.
Der Wert der heimatgeschichtlichen Quelle und ihre Bedeutung für das arbeitsunterrichtliche Verfahren wird - wie den Ausführungen Tecklenburgs zu entnehmen ist - nach dem ersten Weltkrieg allgemein anerkannt. Relevanz für die Anbahnung des geschichtlichen Sinns und des historischen Bewußtseins kann ihr aber nur nach Klärung der Begriffe "Heimat" und "Quelle" zugesprochen werden.

---

1) August Tecklenburg: Bildender Geschichtsunterricht. Bd. 1 Hannover 1921 S. 56
2) ebd. S.61
3) ebd.
4)

Was unter Heimat zu verstehen ist - ob Gemeinde, Dorf, Kreis oder Provinz - wird von einem mehr oder weniger ausgeprägten Lokalpatriotismus bestimmt, von hier aus der Heimatbegriff oft zu eng gefaßt. Der Quellenbegriff dagegen wird so stark erweitert, daß praktisch alle schriftlichen Erzeugnisse, die sich irgendwie auf Geschichte beziehen, darunter verstanden werden können. August Tecklenburg führt dazu folgendes aus:

> "Unter Quellen für den Schulgebrauch sind nach der heutigen Auffassung zu verstehen: Schriftstücke und Berichte von historischen Personen und ihren Zeitgenossen, von Teilnehmern an historischen Ereignissen, von Augenzeugen historischer Zustände, mögen die Berichterstatter nun Staatsmänner, einfache Bürger, Geschichtsschreiber, wandernde Gesellen, fahrende Leute oder Dichter sein und mögen die Berichte selbst in Urkunden, Chroniken, Annalen, Tagebüchern, Briefen, Volksreimen, Volksliedern, Gedichten und Erzählungen vorliegen. Den Rang einer historischen Quelle für den schulmäßigen und volkstümlichen Gebrauch nehmen auch spätere historische Romane oder einzelne Abschnitte daraus an, vorausgesetzt, daß die Verfasser verstanden haben, sich in den Geist, die Zustände, Erscheinungen und Ereignisse einer Zeit lebendig hineinzuversetzen und das innerlich Geschaute zeit- und lebenswahr darzustellen."(1)

Die so verstandene "Quelle im Schulsinn" und ihr "volkstümlicher" Gebrauch wandelt nach Tecklenburg die"Lernschule zur Arbeitsschule"[2], in welcher der Geschichtsunterricht durch die Beachtung des Heimatprinzips zu einem bildenden wird, der den Boden bereitet, "auf dem geschichtliche Erkenntnisse und Verstehen, staatsbürgerliches Gesinntsein und Wollen wachsen wie Zweige und Blatt, Blüte und Frucht am Baum"[3].
Der volkstümliche Gebrauch der Quelle manifestierte sich letztlich in jenen "zeit- und lebenswahren" Geschichten aus der Geschichte , die auch für den Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage und nach arbeitsunterrichtlichen Prinzipien "die dem kindlichen Geiste gemäße"[4] Form der Stoffvermittlung blieben.

---

1) August Tecklenburg a.a.O.S.6o
2) ebd. S. IV
3) ebd. Vorwort zur 2. Aufl.
4) Max Fehring a.a.O.S.91

VII. Zusammenfassung

1. Die historische Quelle im Geschichtsunterricht der Gymnasien

Der Geschichtsunterricht wurde im Rahmen des Fächerkanons der Gymnasien bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts vorwiegend als Randerscheinung betrachtet. Die Vermittlung historischer Kenntnisse lag weitgehend im Ermessen der einzelnen Lehrer. Verstanden als Weltgeschichte, war das Stoffgebiet meist unüberschaubar, wurde historisches "Können" nach der Menge der reproduzierten geschichtlichen Fakten, Daten und Namen beurteilt. Die Methode war katechetischer Art, wobei mehr oder weniger sinnvolle Verse zur Unterstützung der Gedächtnisleistung eingesetzt wurden.

Geschichtsbücher waren, wenn sie mehr sein wollten als ausschließlich eine reine Faktensammlung, oft voller Kuriositäten.

Als sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Geschichte als Wissenschaft konstituierte, die anhand von Quellen und deren kritischer Erschließung die Ursachen und Begleitumstände historischer Begebenheiten zu ergründen suchte, mußte ein ausschließlich an das Gedächtnis appellierender Geschichtsunterricht zwangsläufig fragwürdig werden.

Der Einfluß der Geschichtswissenschaft auf das ihr adäquate Unterrichtsfach jedoch war zunächst nur gering. Selbst die Einführung des seit 1837 obligatorischen Geschichtsunterrichtes an Gymnasien und die Systematik dieses neuen Unterrichtsfaches gingen weniger auf fachwissenschaftliche denn auf allgemeine pädagogische Forderungen zurück. Aufgrund dieser Forderungen waren nun auch für den Geschichtsunterricht die Prinzipien der Anschauung und Eigentätigkeit zu beachten, aber das Problem relevanter Anschauungs- und Arbeitsmittel konnte von der Pädagogik allein nicht geklärt werden. Zwar hatte schon Herbart darauf hingewiesen, daß sich die Geschichte an die klassische Lektüre anzuschließen habe, jedoch können seine Worte nicht da-

hingehend interpretiert werden, daß Quellen historisch-kritisch erschlossen werden sollten. Grundsätzlich wurde Geschichte von der Pädagogik unter ethischen und ästhetischen Aspekten betrachtet, wurde den geschichtlichen Darstellungen berühmter Dichter eine ebenso große Relevanz für den Geschichtsunterricht zugesprochen wie den Werken antiker Autoren. Die sich schon relativ früh anbahnende Vermischung von historischer Wahrheit und dichterischer Phantasie führte in letzter Konsequenz zu jenen künstlerisch gestalteten Geschichtserzählungen, welche die Methodik und Didaktik dieses Faches für lange Zeit maßgebend beeinflußten.

Das Problem einer sachgerechten Methodik wurde akut, als sich aufgrund der Reglementierung für die Lehramtsprüfung von 1831 im Bereich der Gymnasien das Fachlehrersystem durchsetzte. Verstärkt forderte man nun, angesichts der höheren wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer und des Anspruchs auf Wissenschaftlichkeit aller Schulfächer, für den Geschichtsunterricht den Einsatz historischer Quellen, jedoch beschränkte sich diese Forderung zunächst auf die griechischen und lateinischen Texte. Die Frage, ob und wie diese Quellen nach geschichtswissenschaftlichen Kriterien erschlossen wurden, kann kaum eindeutig beantwortet werden. In der entsprechenden Literatur wird zwar immer wieder auf den Anschauungswert der Quellen hingewiesen, jedoch lassen sich keine detaillierten methodischen Vorschläge für ihren Einsatz im Unterricht nachweisen.

Verständlich wird dieser Tatbestand, wenn man bedenkt, daß es fast bis zum Ende des 19. Jahrhunderts keine schriftlich fixierte Abhandlung über die historische Methode gab, daß folglich der Kreis der mit dem wissenschaftlichen Verfahren konfrontierten Studenten auf die Schüler jener Hochschullehrer beschränkte, welche die quellenkritische Methode durch praxisnahe Anwendung vermittelten.

Um 1835 machte Carl Peter die ersten konkreten metho-

dischen Vorschläge für den Einsatz griechischer, 1839 für die Verwertung lateinischer Quellen im Geschichtsunterricht. Blieben diese Empfehlungen zunächst ohne nachhaltige Resonanz, so stießen Peters Reformvorschläge bezüglich des Einsatzes der naiven Quellenschriften des Mittelalters sogar auf eine rigorose Ablehnung , weil man diese Quellengattung wegen ihres geringen literarischen Wertes, gemessen an der klassischen Latinität, für unzumutbar hielt.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stellten sich dem Einsatz von Quellen eine Reihe weiterer Hindernisse in den Weg.

Die politischen Ereignisse von 1848 blieben auch für die Schule, insbesondere für den Geschichtsunterricht, nicht ohne Nachwirkungen. Den Interessen des Staates entsprechend, ging es nun um die an Herz und Gefühl appellierende Wirksamkeit der Geschichte, die sich vornehmlich durch den Lehrervortrag realisieren ließ. Der Umgang mit Quellen, der eine kritische Haltung der Schüler voraussetzte und diese letztlich noch forcierte, war in der Zeit der Reaktion wenig erwünscht. Als besonders hinderlich für den Einsatz von Quellen erwies sich ferner der Umstand, daß aufgrund der Instruktionen von 1859 aus dem bisherigen Dreistufengang der biographische Kurs eliminiert und statt dessen das biographische Prinzip als konstitutiv für den gesamten Geschichtsunterricht erklärt wurde. Bei der Realisierung dieses Prinzips bildeten zusammenhanglose Lebensbilder historischer Persönlichkeiten und auf Aussprüche dieser Personen reduzierte Quellen die Grundlage eines Geschichtsunterrichtes, dessen didaktische Ansprüche ausschließlich vom erzieherischen Standpunkt her bestimmt wurden und dessen Methodik weitgehend auf dem Lehrervortrag basierte. Zwar wurde zur gleichen Zeit auch die Forderung nach der Verwertung kulturhistorischer Quellen erhoben, jedoch wurden diesbezügliche Vorschläge für den Geschichtsunterricht der Gymnasien kaum beachtet.

Von Seiten der Geschichtswissenschaft konnte zu diesem Zeitpunkt kein Interesse für den außerakademischen Bereich erwartet werden,da diese sich ausschließlich auf die Problematik in ihren eigenen Reihen konzentrierte.Durch die Erweiterung der historischen Erkenntnisbasis um den kulturgeschichtlichen Bereich war es hier zu außerordentlich kontroversen Auffassungen gekommen.Diese erweiterten sich zwar erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu einem ausgeprägten Methodenstreit zwischen den Anhängern der Rankeschen Schule und den Vertretern der kulturhistorischen Richtung,jedoch zeichnete sich der Trend zur Spaltung der Geschichtswissenschaft bereits um 186o ab.
Mit der Konstituierung des Kaiserreiches verlagerte sich das Schwergewicht des Geschichtsunterrichtes auf die neuere und neueste Zeit. Um den Ansprüchen des Staates zu genügen, bezogen sich Reformvorschläge vorwiegend auf die Didaktik dieses Unterrichtsfaches. Quellen wurden - wenn man ihren Einsatz befürwortete - in einer "ganz bestimmten Abgrenzung,Auswahl und Verdichtung" angeboten.Ab etwa 1892 bezogen sich diese vorwiegend auf das sozialpolitische Wirken der Hohenzollern.Obgleich sich nun das Angebot an Quellensammlungen vergrößerte,- um 19oo erschienen auch die auf abgegrenzte Themen zugeschnittenen Teubnerschen Quellenhefte - fand der Einsatz von Quellen und deren kritische Erschließung wohl nur in Ausnahmefällen statt, weil man nun die historische Methode als die dem Geschichtsunterricht adäquate Verfahrensweise aus Ehrfurcht vor der Wissenschaft ablehnte.Man befürchtete, sie leiste einem wissenschaftlichen Dilettantismus Vorschub.
Ob und in welchem Umfang die Geschichtslehrer der Gymnasien während ihres Studiums selbst mit der quellenkritischen Methode konfrontiert worden waren,kann hier nur vermutet werden. Folgt man den Ausführungen Meineckes, so wurde noch 1918 den Studenten der Umgang mit Quellen lediglich "nahegelegt".Es ist demnach nicht anzunehmen, daß der Kreis der mit der geschichtswissenschaftlichen Methode vertrauten Lehrer sonder-

lich groß war. Der Grund für die ablehnende Haltung vieler Geschichtslehrer hinsichtlich der historisch-kritischen Erschließung von Quellen im Geschichtsunterricht ist vermutlich auch in ihrer eigenen methodischen Unsicherheit zu suchen.Erst als durch Bernheims "Lehrbuch der historischen Methode"das wissenschaftliche Verfahren einem größeren Kreis zugänglich gemacht worden war, änderten sich auch die Vorschläge und Forderungen hinsichtlich des Einsatzes von Quellen im Geschichtsunterricht der Gymnasien; jedoch führte nun die Übertragung wissenschaftstheoretischer Termini auf das Unterrichtsgeschehen zu nicht geringen Sprachverwirrungen.

Nach dem ersten Weltkrieg schaltete sich in die neu entfachte Diskussion um den Geschichtsunterricht mit Vehemenz die Pädagogik ein. Unter dem Einfluß der nun bildungstheoretisch orientierten Didaktik trat nicht nur die Methode in den Hintergrund, sondern führten die kontroversen Auffassungen über den Bildungswert dieses Unterrichtsfaches auch zu fast unüberwindlichen Gegensätzen. Theodor Litts kompromißlose Ablehnung der Quellen, die nach seiner Meinung zum "historischen Phantasieren" verleiten, sowie Ulrich Peters' Vorschläge bezüglich des Einsatzes historischer Dichtung im Geschichtsunterricht beeinflußten die Methodik und Didaktik nachhaltig. Legitimiert durch den Begriff "Quellen im Schulsinn" wurden nun Romane,Novellen und Dramen geschichtlichen Inhalts als Grundlage jener historischen Erkenntnisse betrachtet, welche Geschichte als seelische Vorgänge zu fassen und kulturpsychologisch zu deuten suchten.

Methodisch gewann die Geschichtserzählung zunehmend an Bedeutung. Nun künstlerisch-phantasiemäßig gestaltet, war ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht fast unbestritten,zumal viele Schulbuchautoren diese Erzählungen in zwar anschaulicher und interessanter, wenn auch nicht historisch einwandfreier Form anboten und damit dem Lehrer die zeitraubende Aufbereitung des Stoffes abnahmen.Angesichts dieser Voraus-

setzungen hatte die historische Quelle,obgleich Ernst Wilmanns und sein Kreis sich 1932 durch detaillierte methodische Vorschläge engagiert für ihre Verwertung einsetzten, kaum eine reelle Chance, sich gegen die Dominanz der Lehrererzählung durchzusetzen.
Wie gering die Realisierungschancen der Forderung bezüglich der Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen im Bereich der Gymnasien grundsätzlich waren, zeigt sich eindeutiger als in den theoretischen Erörterungen in einer Analyse der im Laufe der Zeit erschienenen Schulgeschichtsbücher.
Mit Ausnahme der für den Sprachunterricht obligatorischen griechischen und lateinischen Texte fehlten relevante Quellensammlungen immer dann,wenn sich ihr Einsatz von den Zielvorstellungen des Geschichtsunterrichtes her anbot. So erschienen zum Beispiel Quellen zur mittelalterlichen Geschichte erst nach 188o, also zu einem Zeitpunkt, als aufgrund staatlicher Verfügungen die neueste Geschichte vorrangig behandelt werden sollte. Quellenbücher zur Neuzeit wiederum wurden erst ediert, als das sozialpolitische Wirken der Hohenzollern in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt wurde.
Insgesamt blieb das Angebot an Quellenbüchern, da die naiven Autoren nur mit großen Vorbehalten akzeptiert, kulturhistorische und heimatgeschichtliche Quellen weitgehend ignoriert wurden, relativ gering. Selten erreichten sie eine höhere Auflagenziffer.Kompendien und weltgeschichtliche Auf- und Abrisse hingegen erschienen permanent in immer neuen erweiterten Auflagen.Selbst Carl Peter und Karl Biedermann, die sich in den Jahren von 185o bis 187o mit Vehemenz für die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht eingesetzt hatten, gaben gegen Ende des 19.Jahrhunderts Schulgeschichtsbücher mit dem Niveau von Leitfäden heraus.
Nach dem ersten Weltkrieg konzentrierten sich die Schulbuchautoren vorwiegend auf künstlerisch gestaltete Geschichtserzählungen. Die Kumstellerschen Ge-

schichtsbücher und andere Werke gleicher Couleur,die in relativ kurzer Zeit hohe Auflagenziffern erreichten, sind eindeutige Indizien für die Praxis des Geschichtsunterrichts in der Weimarer Republik.

2. Die historische Quelle im Geschichtsunterricht der Volksschulen

In den Volksschulen wurde der Einsatz historischer Quellen ungeachtet der schulspezifischen Voraussetzungen und Bedingungen fast gleichzeitig mit der obligatorischen Einführung des Geschichtsunterrichtes gefordert.Wenig gehemmt durch fachwissenschaftliche Probleme und philologische Vorbehalte plädierten hier bereits um 1875 engagierte Pädagogen für den Einsatz der naiven Schriften des Mittelalters, weil sie vornehmlich in dieser Quellengattung das dem Geschichtsunterricht adäquate Mittel zur Verwirklichung des Anschauungsprinzips sahen. Der Realisierung dieser Forderung aber standen nicht nur die fehlenden Hilfsmittel,sondern auch die durch die Regulative von 1854 auf ein Minimum reduzierte Ausbildung der Lehrer entgen. Erst als aufgrund der "Allgemeinen Bestimmungen" von 1872 die Lehrerausbildung auf ein höheres Niveau angehoben wurde, sich ambitionierte Seminarleiter unter Berufung auf die Reformvorschläge Carl Peters für die Verwertung von Quellen in den Seminaren einsetzten und schon 1878 die ersten Quellensammlungen mit kurzen methodischen Hinweisen herausgaben, zeichnete sich die Chance einer grundlegenden Veränderung der Methodik des Geschichtsunterrichtes in der Volksschule ab. Historisches Wissen sollte nun nicht mehr anhand trockener Zahlengerippe vermittelt werden, sondern durch eine anschauliche, auf Quellen basierende und von Quellenfragmenten durchwobene Geschichtserzählung.

Theoretisch maß man neben den naiven auch den kulturhistorischen Quellen eine große Bedeutung für den Geschichtsunterricht in der Volksschule zu, jedoch scheiterten in der Praxis fast alle Experimente an der Beschaffung des geeigneten Quellenmaterials.Die in den

achtziger Jahren edierten kulturgeschichtlichen Quellensammlungen und "sachlich geordneten" Quellensätze waren weniger für die Volksschule als für die Lehrerseminare konzipiert.
Das Problem relevanter Anschauungsmittel versuchte man schließlich durch den Einsatz historischer Sagen zu lösen, denen durchaus Quellencharakter zuzusprechen ist, besonders wenn sie - wie vereinzelt auch gefordert wurde - im Urtext dargeboten werden.
Trotz aller Schwierigkeiten lag der Einsatz historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschulen in dieser Zeit durchaus im Bereich der Möglichkeiten. Da einerseits die Allgemeinen Bestimmungen von 1872 dem Lehrer in methodischer Sicht einen relativ großen Freiheitsraum zubilligten, andererseits die Lehrerschaft diesen durch eine ausgeprägte Experimentierfreudigkeit nutzte, ist die Arbeit mit Quellen zumindest nicht auszuschließen, zumal bereits 1884 das erste für die Hand des Volksschülers konzipierte Quellenbuch erschien.Wenngleich die Erschließung der Quellen - wie den methodischen Anweisungen des Autors zu entnehmen ist - auch nur in minimaler Form der historischen Methode entsprach, so zeigt dieser Versuch doch eindeutig das Bemühen, dem Geschichtsunterricht anhand fachspezifischer Arbeits - und Anschauungsmittel eine sachgerechte Basis zu geben.
Auch im Bereich der Volksschule kam es hinsichtlich des Einsatzes von Quellen permanent zu divergierenden Meinungen, die sich vor allem in den von praxisnahen Pädagogen verfaßten Aufsätzen der verschiedenen Lehrerzeitungen niederschlugen. Die Kontroversen erreichten um 1885 ihren vorläufigen Höhepunkt, als die Frage nach sinnvollen und zweckmäßigen Hilfsmitteln für den Geschichtsunterricht akut wurde.Aus den mit viel Engagement ausgetragenen Disputen um Leitfäden, lebensvolle Geschichtsbilder, Quellenbücher und die neuen Realienbücher gingen letztere wegen ihrer großen Beliebtheit bei den Schülern eindeutig als Favoriten hervor. Sie blieben es bis zur Einführung der Lehrmit-

telfreiheit,weil sie einerseits vom Anschaffungspreis her erschwinglich waren,andererseits das gesamte Stoffgebiet der Realienfächer in überschaubarer und zum Teil sogar anschaulicher Form darboten.
Nach 1888 zeichneten sich durch ein verstärktes Interesse der Pädagogik neue Ansätze für den Einsatz historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule ab. Gemäß den Forderungen der Herbart-Zillerschen Schule hatte sich die Vermittlung historischer Stoffe mit Rücksicht auf die Fachwissenschaft zu vollziehen. Im Rahmen der Formalstufentheorie war die Arbeit mit Quellen auf der Stufe der Synthese zwar nur eine der möglichen Verfahrensweisen,jedoch wurde sie von erfahrenen Schulpädagogen oft mit viel Enthusiasmus gefordert; dem Lehrer wurden durch ausführliche Präparationswerke konkrete Hilfen angeboten.
An sich war die Theorie der von Ziller auf die Bedürfnisse der Volksschule modifizierten Herbartschen Pädagogik keine geeignete Grundlage für die historisch-kritische Erschließung von Quellen,denn ihr Aussagewert wurde weniger unter dem Aspekt historischer Erkenntnisse als unter der Perspektive moralisch-ethischer oder national-patriotischer Nutzanwendungen betrachtet.Damit aber wurden Quellen zu Schatzkammern des religiösen Lebens oder dienten zur Bildung eines Bewußtseins, das auf bedingungslose Anpassung an die gegebene Ordnung ausgerichtet war. Die didaktischen Intentionen diese pädagogischen Richtung,welche Geschichte als Gesinnungsfach in bedenkliche Nähe des Religionsunterrichtes rückte,waren nicht nur weitgehend identisch mit den auf extrem national-dynastisch ausgerichteten Sollensbestimmungen des Staates,sondern entfremdeten grundsätzlich historische Quellen ihrer ursprünglichen Funktion.
Die größte Chance für die Arbeit mit schriftlichen historischen Quellen zeichnete sich um die Jahrhundertwende ab,als sich die Geschichtswissenschaft intensiv heimatgeschichtlichen Forschungen zuwandte. Zum erstenmal bekundete nun die Fachwissenschaft ein größeres

fachdidaktisches Interesse an der Gestaltung des ihr adäquaten Unterrichtsfaches. Angespornt von namhaften Historikern und unterstützt von den Heimatvereinen, bemühte sich die Lehrerschaft intensiv um die Pflege des Heimatgedankens, forschte sie in den örtlichen Archiven nach heimatgeschichtlichen Quellen.Ihr Wert für den Unterricht wurde allgemein anerkannt,ihr Einsatz nun mit Nachdruck gefordert.
Methodisch sollten die Quellen in Anlehnung an geschichtswissenschaftliche Verfahrensweisen erschlossen werden, das heißt,die Arbeit des "Verknüpfens,des Ordnens und des Folgerns" war von Lehrern und Schülern zu leisten. Die didaktische Zielsetzung war einerseits auf die Bildung des historischen Sinns,andererseits auf die Anbahnung eines kritischen Bewußtseins gegenüber parteipolitischen Manipulationen durch die Tagespresse ausgerichtet.
Eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Landschullehrern versuchte vor allem vor dem ersten Weltkrieg,diese methodisch-didaktischen Vorschläge konsequent zu realisieren.Daß ein derartig konzipierter Unterricht aber letztlich das Vermögen und die Kraft der Lehrer überforderte,beweist die Tatsache,daß selbst der repräsentativste Vertreter dieser Richtung,August Tecklenburg, von dem Gedanken der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht der Volksschule Abstand nahm und schließlich die Lehrererzählung in den Mittelpunkt des Unterrichts rückte.Die nun im Sinne der Lokalisierung und Personalisierung umgeformte Quelle wurde in pädagogischen Kreisen nicht nur als attraktivste Form der Stoffvermittlung betrachtet, sondern entsprach zudem weitgehend der Kindgemäßheit und Volkstümlichkeit.Dieser Trend, die unmittelbaren Zeugnisse der Vergangenheit phantasiemäßig zu gestalten, verstärkte sich in der Folgezeit in zunehmendem Maße. Da das mühselige Suchen nach geeigneten Quellen und die zeitraubende Arbeit der Umformung -wie es um 19oo noch gefordert worden war - dem Lehrer kaum noch zugemutet werden konnte,produzierten die verschiedenen Schul-

buchautoren derartige "Geschichten aus der Geschichte" in immer umfangreicheren Werken.
Nach dem ersten Weltkrieg gab es grundsätzlich keine neuen Ansätze für den Einsatz schriftlicher historischer Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule. Zwar wurde im Rahmen der Prinzipien der Arbeitsschule nun die Eigentätigkeit der Schüler zur Maxime erhoben, die Arbeit mit heimatgeschichtlichen und kulturhistorischen Quellen als die jenem Prinzip adäquate Form betrachtet, jedoch führte die Realisierung dieser Forderung letztlich zu jener Paradoxie, nach der zunächst Quellen in kindertümliche und phantasiemäßige Darstellungen umgeformt wurden und anschließend aus diesen Geschichten das Phantasiemäßige wieder eliminiert werden mußte, um den historischen Kern der Geschichten durch die"Eigentätigkeit" der Schüler erarbeiten zu lassen.
Wenn trotz dieses Tatbestandes der Wert der Quellen - wie August Tecklenburg behauptete - nach dem ersten Weltkrieg allgemein anerkannt wurde, dann lediglich unter Zugrundelegung jener Begriffsbestimmung, die sich als "Quelle im Schulsinn" immer weiter von der geschichtswissenschaftlichen Definition entfernte und somit ihren volkstümlichen und schulmäßigen Gebrauch garantierte.

VII. Literaturangabe

Ungedruckte Quellen aus dem Staatsarchiv Münster

Die im Staatsarchiv lagernder Akten des Repertoriums der Schulregistratur der Regierung Münster wurden 197o neu mit laufenden Nummern versehen. Die alten Signaturen (Fach-Nr.) sind aus der beigefügten Konkordanz ersichtlich.

1. Acta betr. die Lehrbücher und Lehrmittel für Schullehrer, allgemeine Stadtschulen und höhere Bürgerschulen, 1837. Acta Reg. Münster Nr. 14395, Schulregister II - 4 - 57

2. Acta generalia betr. Lehrmittel für Volksschulen, 1821 - 1925. Acta Reg. Münster Nr. 9853, Kirchen- und Schulregistratur Vol.II/Vol. III

3. Acta generalia betr. die Schullehrer - und Schullehrerinnenseminarien, 1825. Acta Reg. Münster Nr. 1457o. Registratur der Regierung II - 11 - 33

4. Acta betr. Prüfung der Schulamtskandidaten und Kandidatinnen, 1844. Acta Reg. Münster Nr. 14121, Schulregister II - 3 - 75

5. Acta betr. das Präparandenwesen, 1852 - 1874. Acta Reg. Münster Nr. 14561

6. Acta Generalia betr. Darstellung des Volksschulwesens, 1826 - 1875.Acta Reg. Münster Nr. 138o6, Schulregistratur II - 1 - 1

7. desgl. von 1816 - 1834. Acta Reg. Münster Nr.138o7

8. desgl. von 1835 - 1852, ebd. Nr. 138o8

9. desgl. von 1853 - 1868, ebd. Nr. 138o9

1o. desgl. von 1869 - 187o, ebd. Nr. 1381o

11. desgl. von 1871 - 188o, ebd. Nr. 13811

12. desgl. von 1883 - 1891, ebd. Nr. 13812

13. desgl. von 1891 - 1896, ebd. Nr. 13813

14. Acta generalia betr. Darstellung des Volksschulwesens, 1874 - 1875. Acta Reg. Münster Nr. 13815 , Schulregistratur II - 1 - 1o

15. desgl. von 1876 - 188o, ebd. Nr. 13816

16. desgl. von 1881 - 1886, ebd. Nr. 13817

17. desgl. von 1887 - 1891, ebd. Nr. 13818

18. desgl. von 1892 - 1893, ebd. Nr. 13819

19. desgl. von 1894 - 1896, ebd. Nr. 13 82o

20. Acta generalia betr. Darstellung des Volksschulwesens, 1897 - 1904. Acta Reg. Münster Nr. 13821

21. desgl. von 1905 - 1911, ebd. Nr. 13822

22. desgl. von 1912 - 1920, ebd. Nr. 13823

23. Acta spezialia betr. Darstellung des Volksschulwesens, 1871 - 1873. Acta Reg. Münster Nr.13814, Schulregister II - 1 - 9

24. Acta generalia betr. Organisation des Schulwesens, 1897 - 1909.Acta Reg. Münster Nr 9981

25. Acta betr. das unwürdige Betragen von Schulamtskandidaten,1835 - 1871.Acta Reg. Münster Nr.14067, Schulregister II - 3 - 38

26. Acta betr. politische "Verbrechen" der Lehrer,1849. Acta Reg. Münster Nr. 14068,Schulregister II-3-38a

27. Maria Witton: Welchen Anteil hatte der brandenburgische Staatsmann Graf Johann von Sayn-Wittgenstein an der Politik - besonders der schwedischendes Großen Kurfürsten? Aktenmäßig darzustellen. Münster 1901. Reg. Staatsarbeiten MST 323

28. Johanna Schulte: Die Wahl des Alfons von Kastilien und des Richard von Cornwallés .Nach den Quellen unter Berücksichtigung der neueren Untersuchungen über die Kaiserwahl. Münster 1912,ohne Reg.Nr.

29. Martha Rincklage: Die Beziehungen der kurbrandenburgischen Politik zur kaiserlichen auf dem westfälischen Friedenskongreß. Aktenmäßig darzustellen. Münster 1903. Reg. Staatsarbeiten MST 205

30. Maria Sasse: Otto des Großen burgundische Heirat. Mit Würdigung der Quellen. Münster 1903. Reg. Staatsarbeiten MST 3

Staatliche Verfügungen

183o Instruktion des Provinzial-Schulkollegiums zu Münster vom 18. Aug. 1830 für den geschichtlich - geographischen Unterricht bei den Gymnasien der Provinz Westfalen.

183o Zirkular - Reskript des Königlich (Preußischen) Ministeriums der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal - Angelegenheiten an sämtliche Königliche Provinzial- Schulkollegien, ausschließlich zu Münster, den geschichtlich - geographischen Unterricht auf Gymnasien betreffend vom 18. Okt. 183o.

1837 Zirkular - Reskript des Ministers der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten (v. Altenstein) vom 24. Okt. 1837 an sämtliche Provinzial-Schulkollegien, wissenschaftliche Prüfungskommissionen und Regierungen, betr. die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen.

1854 Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Okt. 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden - und Elementar-Schulunterrichts.

1863 Anweisungen zum Unterrichte der Präparanden für die evangelischen Schullehrerseminare der Provinz Westfalen

1872 Allgemeine Bestimmungen des Königlich-Preußischen Ministers der geistlichen-, Unterrichts- und Medizinal- Angelegenheiten vom 15.Okt.1872 betr. das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen.

1889 Erlasse und Reden Sr. Majestät des Kaisers und Königs Wilhelm II. vom 15.7.1888 bis 14.6.1889 Berlin 1889

1892 Preußische Lehrpläne für höhere Schulen vom 6. Jan. 1892

19o1 Bestimmungen des Königlich Preußischen Ministers der geistlichen- ,Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten vom 1.Juli 19o1 betr. das Präparanden- und Seminarwesen sowie die Prüfungen der Volksschullehrer, der Lehrer an Mittelschulen und Rektoren.

19o8 Weisungen des Ministers der geistlichen-, Unterrichts-und Medizinalangelegenheiten, betr. die Revisionen der Volksschulen und Seminarübungsschulen.

1913 Grundlehrplan für die Volksschulen Groß-Berlins, genehmigt durch den Ministererlaß vom 8.12.1913 Berlin 1914

1922 Richtlinien des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung für die Lehrpläne der Volksschule mit den erläuternden Bestimmungen der Art. 142 - 15o der Reichsverfassung und des Reichsgrundschulgesetzes vom 28.April 192o. 2.Aufl. Breslau 1923

1925 Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens vom 6.4.1925

Vergl. dazu folgende Sammlungen:

1. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen.Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen,Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten, Berlin 1849 ff.,ab 192o hrsg. in dem Ministerium für Wissenschaft,Kunst und Volksbildung.

2. Neigebaur,Johann Ferdinand: Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen.Eine Zusammenstellung von Verordnungen, welche den Unterricht in diesen Anstalten umfassen. Berlin-Posen-Bromberg 1835.
Standort:Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

3. Rönne,Ludwig von: Das Unterrichtswesen des preußischen Staates;eine systematisch geordnete Sammlung aller auf dasselbe Bezug habenden gesetzlichen Bestimmungen, insbesondere der in der Gesetzsammlung für die Preußischen Staaten, in den von Kamptzschen Annalen für die innere Staatsverwaltung, in den von Kamptzschen Jahrbüchern für die Preußische Gesetzgebung, Rechtswissenschaft und Rechtsverwaltung, und in deren Fortsetzungen durch die Ministerialblätter, sowie in anderen Quellensammlungen enthaltenen Verordnungen und Reskripte, in ihrem organischen Zusammenhange mit der früheren Gesetzgebung, dargestellt unter Benutzung der im Justiz-Ministerium ausgearbeiteten 'revidierten Entwürfe der Provinzialrechte'. Berlin 1855
Standort: Nassauische Landesbibliothek Wiesbaden

4. Ballien,Theodor: Gesetze und Verordnungen betreffend das preußische Volksschulwesen. Eine Sammlung aller allgemeingültigen Gesetze und Ministerial-, sowie sämtliche Regierungs- und Konsistorial-Verordnungen über: 1.Die Erziehung und die Schule; 2. Die Schulbehörde und Vorgesetzten; 3. Die Person des Lehrers. - Zum Gebrauch für evangelische wie katholische Lehrer,Geistliche,Ortsschulbehörden,sowie alle, welche zu der Schulverwaltung in irgendwelcher Beziehung stehen.Brandenburg 1861
Standort:Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel, Landesbibliothek

5. Schneider, Karl/Bremen, Ernst von: Das Volksschulwesen im Preußischen Staate in systematischer Zusammenstellung der auf seine innere Einrichtung und seine Rechtsverhältnisse, sowie auf seine Leitung und Beaufsichtigung bezüglichen Gesetze und Verordnungen. Zugleich ein vollständiger Auszug der durch das Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung von 1859 - 1886 mitgeteilten auf das Volksschulwesen bezüglichen und noch in Kraft stehenden Gesetze und Verordnungen. 3 Bde. Berlin 1887.
Standort: Landesbibliothek Detmold

Schulbücher für den Geschichtsunterricht, chronologisch geordnet:

Endesfelder, Gottlieb: Kurtzgefaßte Kinder - Historie, also eingerichtet, daß die moralische Lebensgeschichte der römischen Kaiser bei Erlernung der Geographie einem Kinde von 1o Jahren in kurzer Zeit mit Lust können bekannt gemacht werden. Vor die adelige und bürgerliche Jugend, wie auch vor junges Frauenzimmer aufgesetzt und in Frag und Ant - wort ans Licht gegeben. Breßlau und Leipzig 1754
Standort: Landesbibliothek Coburg

Galletti, Johann Georg August: Lehrbuch der europäischen Staatengeschichte für höhere Schulen.
Gotha 1786
Standort: Bayrische Staatsbibliothek München

Ders.: Lehrbuch der deutschen Staatengeschichte nebst einer Übersicht der allgemeinen Geschichte Deutschlands. Gotha 1787
Standort: Bayrische Staatsbibliothek München

Seiler, Georg Friedrich: Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich in Stadt - und Landschulen. 1.Aufl. Erlangen 179o,16. Aufl. Erlangen 181o

Kruse, Christian: Historischer Atlas zur Übersicht der Geschichte aller europäischen Staaten von ihrem Ursprunge bis zum Jahre 18oo. Halle und Oldenburg 18o2
Standort: Staatliche Bibliothek Passau

Bredow, Gabriel Gf. : Umständliche Erzählungen der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. Besonders für Bürger- und Landschulen. 8. Aufl. Altona 18o4
Standort: Universitätsbibliothek Bonn

Raabe, August: Leitfaden zur Weltgeschichte, zum Selbstunterricht und für Schulen. Braunschweig 1804
Standort: Leopold-Sophien-Bibliothek Überlingen /Bodensee

Löhr, Johann Andreas Christian: Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nötigsten und Gemeinnützigen für den ersten Unterricht. Teil III. Kleine Weltgeschichte für den ersten Anfang beim Haus- und Schulunterricht. Leipzig 1811
Standort: Pädagogische Zentralbücherei Dortmund

Hold, Er.:Weltgeschichte für die Jugend bis auf die neuesten Zeiten dargestellt. Leipzig 1814

Hempel, Karl Friedrich: Volksschulfreund. Ein Hilfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen. Leipzig 1817
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Haab, M. Philipp Heinrich: Lesestücke über gemeinnützige Gegenstände für den Bedarf der Volksschulen in den letzten zwei Schuljahren. Stuttgart 1823
Standort: Bibliothek der Hansestadt Lübeck

Jerrer, Georg Ludwig: Deutschlands berühmte Männer in einer Reihe historischer Gemälde zur Ermunterung und Bildung der reiferen Jugend dargestellt. 1.Aufl. Leipzig 1826, 2.Aufl. Leipzig 1835
Standort: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Welter, Th. B.: Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. 3Tle. 1. Aufl. Münster 1826, 33. Aufl. Münster 1875
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Harnisch, Wilhelm: Lebensbilder aus dem preußischen Sachsenlande. Ein Hilfsbuch für Lehrer, ein Lesebuch für Schüler und eine Unterhaltungsschrift für alle Stände. Halle 1827
Standort: Bibliothek der Ludwigs- Universität Gießen

Dahlmann, Friedrich: Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für die Oberklassen der Elementarschulen. Schwelm 1832
Standort: Verein für Orts- und Heimatkunde in der Grafschaft Mark zu Witten im Märkischen Museum

Vormbaum, Friedrich: Brandenburgisch - preußische Geschichte. Für Lehrer an Land - und Stadtschulen, für die Schuljugend aller Religionsverwandten und auch für Vaterlandsfreunde. Elberfeld 1832
Standort: Landes - und Stadtbibliothek Düsseldorf

Ders.: Das Wissenswerteste aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. Für den preußischen Landmann und die ersten Klassen der Landschulen aller Religionsverwandten dargestellt. Minden 1834
Standort: Stadtbibliothek Trier

Peter, Carl: Zeittafeln der griechischen Geschichte als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit ständiger Beziehung auf die Quellen. Halle 1835
Standort: Hofbibliothek Aschaffenburg

Dethier, P. A.: Gemälde der alten Welt , oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer des Altertums. Leipzig 1836
Standort: Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel

Schulze, Christian Ferdinand: Historischer Bildersaal oder Denkwürdigkeiten aus der neueren Geschichte. Ein Lehr - und Lesebuch für die gebildeten Stände. Gotha 1837
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Lanz, Karl Friedrich Wilhelm: Historisches Lesebuch enthaltend Erzählungen und Schilderungen aus den Quellenschriftstellern entlehnt und für die Jugend bearbeitet. Leipzig 1838
Standort: Bibliothek des Germanischen Nationalmuseums Nürnberg

Peter, Carl: Zeittafeln der Römischen Geschichte, zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen. Halle 1841
Standort: Universitätsbibliothek Bochum

Harms, Claus: Schleswig - Holsteinischer Gnomon.Ein allgemeines Lesebuch, insonderheit für die Schuljugend. Kiel 1843

Kappe, E.: Geschichten aus der Geschichte. Meurs 1846
Standort: Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel und Landesbibliothek

Löbell, Wilhelm: Weltgeschichte in Umrissen und Aufrissen. Leipzig 1846

Nösselt, Friedrich: Kleine Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. 4. sehr geänderte Aufl. Leipzig 1846
Standort: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen

Curtmann, W.J.G.: Das Vaterland. Ein Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschulen.Darmstadt 1847
Standort: Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel

Wolf, O.L.B.: Germania. Historisches Lesebuch für Gymnasien, Realschulen und Erziehungsanstalten. Leipzig 1847

Vogel, Carl: Germania. Vaterländisches Lesebuch für die reifere deutsche Jugend. 2.Aufl. Leipzig 1848
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Grube, August Wilhelm: Deutsche Geschichten in deutschen Gedichten. Ein nationales Lesebuch für die Jugend des deutschen Volkes, mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte. Leipzig 185o
Standort: Stadt - und Universitätsbibliothek Frankfurt

Margraff,Friedrich: Leitfaden für den ersten Unterricht in der Weltgeschichte. Berlin 185o

Pertz,Heinrich Georg/ Ranke,Leopold von/ Ritter,Carl u.a.: Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Bearbeitung. Berlin 185o ff.

Klopp, Onno: Geschichten, charakteristische Züge und Sagen der deutschen Volksstämme aus der Zeit der Völkerwanderung bis zum Vertrage von Verdun. Nach Quellen erzählt und in biographischer Behandlungsweise. 2 Bde. Leipzig 1851, 2.Aufl. Hrsg. Wiard Klopp, Osnabrück 19o6
Standort: Stadtbibliothek Köln

Lochner, Georg Wolfgang Karl: Das deutsche Mittelalter in wesentlichen Zeugnissen seiner geschichtlichen Urkunden, Chroniken und Reichsdenkmäler. Zugleich als Handbuch für den Geschichtsunterricht in höheren Bildungsanstalten. Nürnberg 1851
Standort: Bayrische Staatsbibliothek München

Klopp, Onno: Geschichten und Charakterzüge der deutschen Kaiserzeit von 843 bis 1125. Leipzig 1852

Grube, August Wilhelm: Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Unterricht.Leipzig 1852
Standort: Stadtbibliothek Elberfeld-Wuppertal

Haesters, Albert: Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule. 1.Aufl. Essen 1853, 29. Aufl. Essen 1878

Bock, Eduard / Schurig, Gottlieb / Prange, Wilhelm/ Scholz, J. Ch. Friedrich: Illustriertes Volksschullesebuch. Unter Mitwirkung der Königlichen Schullehrerseminare zu Bunzlau und Steinau hrsg. von dem Königlichen evangelischen Schullehrerseminar zu Münsterberg. Breslau 1855
Standort: Stadtbibliothek Elberfeld - Wuppertal

Kirchmann, P. Friedrich: Geschichte der Arbeit und Kultur als Lehrgegenstand für Schulen und als Lesebuch für jedermann.Leipzig 1855
Standort: Hessische Landesbibliothek Wiesbaden

Aßmann, Wilhelm: Geschichte des Mittelalters von 375-1492. Zur Förderung des Quellenstudiums. Braunschweig 1857
Standort: Universitätsbibliothek Köln

Theel, Friedrich Wilhelm: Lesebuch für einklassige Schulen. 1.Aufl. Königsberg 1857, 59. Aufl. Berlin 1876

Wetzel, Ferdinand / Menges, Hermann / Menzel,Julius / Richter, Carl : Schullesebuch. 1.Aufl. Berlin 1857, 45. Aufl. Berlin 1884
Standort: Staatl. Museen Preußischer Kulturbesitz, Museum für Deutsche Volkskunde, Berlin

Saffenreuter, Georg Josef: Leitfaden für Schullehrlinge, Schulseminaristen und Schuldienst - Expertanten. Kempen 1861
Standort: Staatsbibliothek München

Ploetz, Karl: Hauptdaten der Weltgeschichte. 1. Aufl. Berlin 1863, 3o.Aufl. Würzburg 1969

Ploetz, Karl: Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. 1.Aufl. Berlin 1863, 26. Aufl. Würzburg 1962

Herbst,W. / Baumeister,A. / Weidner,T.: Historisches Quellenbuch zur alten Geschichte für obere Gymnasialklassen. 1.Abt. Griechische Geschichte, bearbeitet von W. Herbst und A. Baumeister, 2.Abt. Römische Geschichte, bearbeitet von T. Weidner. Leipzig 1866
Standort: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Dietlein, Wilhelm: Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler. Braunschweig 1871

Damm, H.: Lehrbuch für den Unterricht in der Geschichte und Geographie. Heft 1 Geschichte, Leipzig 1872

Müller, M.: Geschichtsbilder zum Gebrauche der Volksschulen. 1.Aufl. Freiburg 1872, 21. Aufl. Freiburg 1884
Standort: Stadtbibliothek Stuttgart

Weber, Georg: Lehrbuch der Weltgeschichte. 2Bde. ,16. vielfach umgearbeitete und bis auf die Gegenwart fortgeführte Auflage. Leipzig 1872
Standort: Universitätsbibliothek Bochum

Fritzsche, Richard: Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. Leipzig 1873

Peter, Carl: Geschichtstabellen zum Gebrauch beim Elementarunterricht. 1o.Aufl. Halle 1873

Saur, Hugo: Gedächtnisverse zur deutschen Geschichte. (Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis) Straßburg u. Mannheim 1873
Standort: Stadtbibliothek Mainz

Hirtz, A.: Kurze Lebensbilder aus der Geschichte, besonders aus der vaterländischen. Für die Hand der Kinder in ein- und mehrklassigen Volksschulen. Mit Bezug auf die allgemeinen Bestimmungen des königl. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 15. Oktober 1872. 4. Aufl. Köln u. Neuß 1874, 9.Aufl. Düsseldorf 1885

Riegel, E.: Der erste geschichtliche Unterricht. 71 zusammenhängende Bilder aus der deutschen Geschichte. Heidelberg 1874

Andrä,J.C.: Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. Kreuznach u. Leipzig 1876

Sevin, Hermann: Geschichtslesebuch aus den Originalberichten zusammengestellt. 3 Tle. Mannheim u. Straßburg 1877
Standort: Badische Landesbiblithek Karlsruhe

--- Reallesebuch für die Oberstufe der Volksschule, hrsg. vom Barmer Lehrerverein. Barmen 1879

Schillmann, Richard: Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte in Volksschulen. Zugleich 1. Kursus für höhere Knaben - und Mädchenschulen. Berlin 1879

Krüger, Karl A.: Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen. Ein Lehr - und Lernbuch für gehobene Volksschulen, Bürgerschulen und Präparandenanstalten. Danzig 188o

Liek, Gustav: Wiederholungsbuch zum Geschichtsunterricht in Seminaren und Präparanden- Anstalten. Löbau 188o

--- Deutsches Lesebuch für das Bedürfnis ungeteilter Volksschulen. Ausgabe für katholische Schulen. 4. Aufl. München 188o

Schillmann, Richard: Deutsche Geschichte in Lebensbildern. Ein geschichtliches Lesebuch aus zuverlässigen Originalschriftstellern zusammengestellt. Berlin 188o

Bachhaus, J.G.N.: Leitfaden der Geschichte für Mittel-, Töchter - und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürger - und gehobenen Volksschulen. 5. unter Berücksichtigung der Allgemeinen Bestimmungen vermehrte Auflage. Harburg 1881

--- Deutsches Lesebuch für das Bedürfnis ungeteilter Volksschulen. 2.Teil:Realienbuch. München 1881

Dörpfeld, Friedrich Wilhelm: Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts. 1.u. 2. Heft Gütersloh 1881

Engelin, August / Fechner, Heinrich: Deutsches Lesebuch aus den Quellen zusammengestellt. 5 Tle. 4.Aufl. Berlin 1881
Standort: Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel

Richter, Gustav: Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des Reiches bis zum Ausgang der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Für den Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium. Halle 1881
Standort: Landesbibliothek Detmold

--- Illustriertes Realienbuch.Leitfaden für Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre.Bearbeitet für katholische Volksschulen. Berlin 1882

Krämer, Ch.E.: Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter. Aus den Quellen zusammengestellt und übersetzt. Leipzig 1882
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal

--- Neues Realienbuch für alle Volksschulen des deutschen Reiches. Nach den neuesten Bestimmungen über Rechtschreibung verbesserte und bedeutend vermehrte Auflage (64 Seiten) Potsdam 1883

Kahnmeyer,Ludwig/Schulze, Hermann: Anschaulich-ausführliches Realienbuch, enthaltend Geschichte, Erdkunde,Naturgeschichte, Naturlehre und Chemie.Für die Hand der Schüler. 2.Aufl. Braunschweig 1884,18o.Aufl. in neuer Bearbeitung von Emil Borchers u.a. Bielefeld 1935

Klemmert, Hugo: Sechsundzwanzig kurze Geschichtsbilder zum Gebrauch an bayrischen Volksschulen. Würzburg 1884
Standort: Bayrische Staatsbibliothek München

Richter,Albert: Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte.Leipzig 1884
Standort: Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Schilling, Max: Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin 1884
Standort: Pfälzische Landesbibliothek Speyer

Biedermann,Karl: Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus.Wiesbaden 1885
Standort: Erzdiözesanbibliothek Köln

--- Realienbuch für katholische Volksschulen.In anschaulich- ausführlicher Darstellung hrsg. von mehreren Schulmännern.4 Tle.Breslau 1885

Blume, E.: Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 1.Bd.: Urzeit, Merowingische Zeit, Karolingische Zeit. Köthen 1884 ; 2.Bd.: Von der Zeit Konrads I. bis zum Ende des Zwischenreiches. Köthen 1886
Standort: Stadtbibliothek Köln

Müller, David: Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 5. verbesserte Aufl.,besorgt von Friedrich Junge. Berlin 1887

Andrä, J.C.: Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Ein Lehr - und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Schulen. 5. Aufl. Kreuznach u. Leipzig 1889
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Zurbonsen, Friedrich: Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Berlin 1889
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal- Elberfeld

Pierson. Wilhelm: Leitfaden zur preußischen Geschichte nebst chronologischen und statistischen Tabellen. 9. Aufl. Berlin 189o

Kehr, Carl / Kriebitzsch, Theodor: Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten. Zum Schulgebrauch und zur Privatlektüre aus den Quellen zusammengestellt. 7.Aufl. Gotha 1891
Standort: Stadtbibliothek Trier

Prinz, Peter: Quellenbuch zur brandenburgisch - preußischen Geschichte. Bd. 1 ,Freiburg 1892
Standort: Stadtbibliothek Trier

Rude, Adolf: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Volks - und Mittelschulen. 1.Aufl. Osterwieck 1892 , 2. völlig umgearbeitete Aufl. Osterwieck 19o6
Standort: Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz, Benutzungs- Abteilung, Marburg/Lahn

Biedermann, Karl: Leitfaden der deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. Unter Beirat praktischer Schulmänner. Leipzig 1895
Standort: Erzdiözesanbibliothek Köln

Hopstein, Peter: Vaterländische Geschichte für die Oberstufe der Volksschule. 223. Aufl. Köln 1897
Standort: Stadtbibliothek Köln

Weigand,H. / Tecklenburg August : Deutsche Geschichte für Schule und Haus.Nach den Forderungen der Gegenwart.Hannover - Berlin 1898. Dazu stammesgeschichtliche Ergänzungshefte: Nr.1,für die Rheinprovinz von Johann Bengel; Nr.2,für die Provinz Hannover von August Tecklenburg; Nr,3,für die Provinz Sachsen von H.Heine;Nr.4,für Ost- und Westpreußen von J.N.Pawlowski; Nr.5, für das Großherzogtum Hessen von Philipp Hartleb; Nr.6,für die Provinz Posen von H.Rösener;Nr.7, für die Provinz Brandenburg von A.Fels Nr.8,für die Provinz Schleswig Holstein von T.H. Thomsen

Förster, Eduard: Deutsches Lesebuch für Lehrer - und Lehrerinnenseminare. 6.Aufl. Straßburg 1899

Freitag Gustav: Bilder aus deutscher Vergangenheit. 27. Aufl. Leipzig 19o2

--- Berliner Realienbuch. Hrsg. vom Berliner Lehrerverein. Berlin 19o3

--- Lesebuch für die Oberklassen der katholischen Volksschulen. Hrsg. im Auftrag des Provinzial- Schulkollegiums zu Münster. Dortmund 19o3

Beier, Karl / Dobritzsch, Alfred: Tausend Jahre deutscher Vergangenheit in Quellen heimatlicher Geschichte, insbesondere Leipzigs und des Leipziger Kreises. Leipzig 1911
Standort: Universitätsbibliothek Bochum

Falk,H./ Gerold,H./ Rother,K.: Lebensvoller Geschichtsunterricht. Quellen und Erzählungen. 3Hfte. Ansbach 1911. Heft1: Die Germanen; Heft 2: Vom fränkischen Gaukönig zum römischen Kaiser; Heft 3: Die römisch - germanische Welt des Mittelalters, 2Tle.
Standort: Universitätsbibliothek Düsseldorf

Scheiblhuber, August Clemens: Deutsche Geschichte.Erzählungen nach Quellen. 2 Bde. 4.Aufl. Nürnberg 1911, 8.Aufl. Nürnberg 193o

Tecklenburg, August: Geschichtsquellen für grundlegendes und belebendes Lesen im Geschichtsunterricht. Göttingen 1911

--- Lesebuch für die katholischen Volksschulen des Regierungsbezirks Düsseldorf. Hrsg. im Auftrag des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums Koblenz. Düsseldorf 1912

Nickol, Hermann: Bilder und Geschichten aus deutscher Vorzeit. Geschichtliches Lesebuch in drei Teilen. 1. Teil: Aus der deutschen Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters; 2.Teil: Aus der deutschen, besonders der brandenburgisch-preußischen Geschichte vom Anfange des 16.Jahrhunderts bis zur Auflösung des römisch - deutschen Reiches; 3.Teil: Aus der deutschen Geschichte vom Beginne des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart.Langensalza 1912
Standort: Stadtbücherei Elberfeld

Beck, Karl A./ Dahmen,Josef: Lehrbuch der Geschichte in drei Teilen. 3.Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. 3.Aufl. Breslau 1917
Standort: Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz Marburg

Hoffmeyer, Ludwig / Hering, Wilhelm: Lehrbuch der Geschichte in Lehrerbildungsanstalten. 3.Teil: Quellenbuch für den Geschichtsunterricht in Seminaren. 2.Aufl. Breslau 1917

Ebner, Eduard:Geschichte der Neuzeit. 8. Aufl. Nürnberg 192o

Tecklenburg, August / Dageförde,Karl: **Quellenbuch zur** Geschichte der Provinz Hannover. Hannover 192o

Weyrich, Edgar: Was die Zeiten brachten. Wien 192o

Kawerau, Siegfried: Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeitsunterricht vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Unter Mitarbeit von Fritz Ausländer, Heinrich Reintjes und Fritz Wuessing. Berlin 1921

Bogen, Alfred: Realienbuch für Berlin.im Sinne der Arbeits- und Heimatschule. 3 Hefte Breslau 1922

Enzinger, Alfred / Hausmann,Wilhelm: Aus Deutschlands jüngster Vergangenheit. Geschichtsbilder in der Erzählkunst. München 1922

Dies.: Aus Deutschlands Vergangenheit. Geschichtsbilder in der Erzählkunst.2.Aufl. München 1922

Schlipköter, Gustav /Pferdmenges, Fritz: Deutsche Kulturgeschichte in lebensvollen Einzelbildern. Leipzig 1926

Dies.: Bürgerkunde in lebensvollen Einzelbildern. Leipzig 1922

Weyrich, Edgar: Stimmen der Zeiten. Beispiel für ein heimatliches Quellenbuch. Heimatbücher der Zeitschrift "Schaffende Arbeit", Bd.4 Leipzig - Wien - Prag 1922

Ders.: Der Aufstieg. Urkunden, zeitgenössische, dichterische und Meisterdarstellungen sowie Bilder zum Werdegang des deutschen Volkes und der Kultur. Ein Arbeitsbuch für den Geschichtsunterricht in 4 Teilen. Große Ausgabe für Lehrer und Studierende.
1.Teil: Von der Urzeit bis zum Verfall des Frankenreiches. Wien 1923
2. Teil: Von der Gründung des Deutschen Reiches bis zum Ausgang des Mittelalters. Wien 1924
3. Teil: Von der Glaubensspaltung bis zur Auflösung des deutschen Reiches. Wien 1924
4. Teil: Vom Deutschen Bund zum Freistaat. Wien 1923
Standort: Universitätsbibliothek Münster

olkmann, Wilhelm: Schöne Geschichtsstunden. Hannover 1923

chremmer,Wilhelm: Arbeitsbuch für den Deutschen Geschichtsunterricht.4 Bde. Bielefeld/Leipzig 1924 ff.

Bretschneider, Harry: Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf höheren Lehranstalten. Neue Bearbeitung. Halle 1924

Fehring, Max / Freudenthal, Herbert : Heimatbücher deutscher Geschichte. Niedersachsen Heft 1: Urwald; Heft 2: Der Werwolf; Heft 3: Unter dem Krummstab; Heft 4: Die alten Eichen; Heft 5: Spadenrecht; Heft 6: Gottsucher. Frankfurt a. Main 1924 ff.

Henche, Albert: Geschichte in Tatsachen. Breslau 1924

Reichmann,H./ Schneider,J./ Hofstaetter, W.: Ein Jahrtausend deutscher Kultur. Quellen von 800 - 1800. 3 Bde.
1.Bd.: Die äußeren Formen deutschen Lebens. 3.Aufl. Leipzig 1925
2.Bd.: Die innere Stellung der Kultur. 2.Aufl. Leipzig 1926
3. Bd.: Vom Gottsuchen des deutschen Menschen. Leipzig 1924
Standort: Stadtbibliothek Mönchengladbach

Timm, Heinrich: Geschichte des deutschen Volkes, mecklenburgischen Kindern erzählt. Langensalza 1924

Opitz, Walter: Tatsachen der Geschichte. Ein einheitliches Grund- und Hilfsbuch. Leipzig 1925

Peters, Ulrich / Wetzel, Paul: Vergleichende Zeittafeln zur deutschen Geschichte. 3.Aufl. Frankfurt 1925

Philipp, Hans / Neumann, Richard: Bausteine für den Geschichtsunterricht. 2 Bde. Leipzig 1925

Volkmann, Wilhelm: Das Werden und Wirken des deutschen Volkes in Einzelbildern geschaut. Anschauungs - und Arbeitsstoffe für den Geschichtsunterricht. Heft 1 : Von den Germanen bis zu den Entdeckungen und Erfindungen des Mittelalters; Heft 2: Von der deutschen Reformation bis zur französischen Revolution. Hannover 1925

Kaemmel, Otto / Ulbricht,Otto / Schmidt,Eduard: Geschichtliches Unterrichtswerk für die sächsischen höheren Lehranstalten. 4Tle. Meißen 1926

Koch, Gottfried: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Unter Mitwirkung verschiedener Verfasser hrsg. v. Groebe. 4 Tle. Leipzig 1926

Lorenz, Karl: Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 2 Tle. 4. Aufl. München 1926

Maier, Albert / Schirmeyer, Ludwig: Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 3 Bde. Frankfurt 1926

Mertens, Martin: Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. Völlig neu bearbeitet von Josef Bisinger, Wilhelm Hüttermann und Franz Körholz. 3 Tle. 17. u. 18. Aufl. Freiburg 1926

Neubauer, Friedrich: Grundzüge der Geschichte für höhere Lehranstalten. 7 Tle. 3. - 5. Aufl. Halle 1926

Teubners geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten von verschiedenen Verfassern.
Teil 1: Theodor Steudel, Hana von Pestalozzi: Geschichtserzählungen für die Unterstufe. Berlin u. Leipzig 1926
Teil 2: ---
Teil 3: Hermann Pinnow: Deutsche Geschichte vom Westfälischen Frieden bis zum Wiener Kongreß. Berlin u. Leipzig 1926
Teil 4: Ernst Wilmanns: Deutsche Geschichte vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart. Berlin u. Leipzig 1927

Kumsteller, Bernhard / Haache Ulrich / Schneider, Benno: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Mittelstufe. 14. Aufl. Leipzig 1925, 28. Aufl. Leipzig 1928

Dies.: Geschichtsbuch für die Oberstufe. 3 Bde. 3.Aufl. Leipzig 1928

Stein, Heinrich Konrad: Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Neubearbeitung von Johann Brüggemann, Friedrich Leonard u. Rudolf Schulze. 26. verbesserte Aufl. Paderborn 1929

Reiniger, Max / Nickol, Hermann: Neues geschichtliches Lesebuch. 2 Tle. 31. Aufl. Berlin und Leipzig 193o

Geschichtswissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Abhandlungen

Asmus, Walter: Herbart.Eine pädagogische Biographie. 2 Bde. Heidelberg 197o

Aßmann,Wilhelm: Das Studium der Geschichte insbesondere auf Gymnasien nach den gegenwärtigen Anforderungen.Braunschweig 1847
Standort: Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen

Bär, Adolf: Methodisches Handbuch zur deutschen Geschichte. 3 Teile Gotha 191o

Bathge,Walter: Zur Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 17.Jg. Berlin - Leipzig 1927 S.485-5o4

Beckedorff,Ludolf: Die Preußischen Schullehrer-Seminarien. In: Jahrbücher des Preußischen Vulksschulwesens Bd.1 Berlin 1825
Standort: Stadtbibliothek Solingen

Ders.:Auszug aus einem Berichte des Königl. Consistorii zu Münster über die Einrichtung der in dortiger Provinz befindlichen Normalschulen und die darin gegebene Gelegenheit zur Bildung von Lehrerinnen. In: ebd. Bd.2 Berlin 1825

Ders.: Zur Geschichte der Preußischen Volksschulen. In: ebd.

Ders.: Behandlung des Unterrichts in den Seminarien. In: ebd. Bd.6 Berlin 1827

Bengel,Johann: Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts. In: Pädagogische Zeit- und Streitfragen Heft 49/5o Wiesbaden 1896

Ders.: Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht.Ein geschichtlicher Abriß. In: ebd. Heft 53 Wiesbaden 1898
Standort: Nassauische Landesbibliothek Wiesbaden

Berdelot, Peter: Die Berücksichtigung der Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Westdeutsche Lehrerzeitung Nr.26 Köln 1895

Berg, Arthur: Aus der Geschichte des Stoffplans. In: Lebendige Schule,Monatsschrift für Erziehung und Unterricht 11.Jg. Heft 3 Frankfurt - Berlin - Hamburg - München 1956

Berger,Siegfried (Hrsg.): Leopold von Ranke,Historiker aus Leidenschaft.Aus seinen Werken und Selbstzeugnissen. München 1941

Bernheim, Ernst: Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie. Mit Nachweis der wichtigsten Quellen und Hilfsmittel zum Studium der Geschichte. 5. u. 6. neu bearbeitete und vermehrte Auflage, Leipzig 19o8

Ders. : Geschichtsunterricht und Geschichtswissen - schaft im Verhältnis zur kultur - und sozialge - schichtlichen Bewegung unseres Jahrhunderts. Sonderabdruck aus "Neue Bahnen" Heft 5/6 Wiesbaden 1899

Ders. : Lokalgeschichte und Heimatkunde in ihrer Bedeutung für Wissenschaft und Unterricht. In: Pommersche Jahrbücher 1. Jg. Greifswald 19oo

Biedermann, Karl: Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und Vorschläge zu seiner Reform. Braunschweig 186o

Ders. : Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden 1885

Blume, E.: Zum Geschichtsunterricht auf den Semina - ren. In: Pädagogische Studien 3.Jg. 3.Heft Eisenach 1882

Bodenstein, Karl: Zum System im Geschichtsunterricht. Ein methodischer Versuch. In: Pädagogische Studien 1o.Jg. Eisenach 1891

Borries, Kurt (Hrsg.): Über Helden und Heldenverehrung. Über die Wechselwirkung zwischen Staat, Publikum, Lehrern und Schülern in Beziehung auf ein Gymnasium. Zwei bisher unveröffentlichte Jugendreden von Leopold Ranke, aus dem Nachlaß Rankes kritisch herausgegeben, mit einer Einführung und einem Nachwort versehen von Kurt Borries. Mit zwei Faksimiles. Berlin 1927

Boshof, Egon / Düwell, Kurt / Kloft, Hans: Grundlagen des Studiums der Geschichte. Köln - Wien 1973

Brandi, Karl: Geschichte der Geschichtswissenschaft. 2. überarbeitete Aufl. von Wolfgang Graf, Bonn 1952

Brandt, **Ahasver** von: Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften. 7. veränderte und erweiterte Aufl. Stuttgart -Berlin - Köln - Mainz 1973

Bünger, Ferdinand: Entwicklungsgeschichte des Volksschullesebuchs. Leipzig 1898
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal

Campe, Johann Friedrich Christian: Zur Regeneration des Geschichtsunterrichtes auf Gymnasien. In: Pädagogische Revue 18.Jg. Zürich 1848

Campe,Johann Friedrich Christian:Über den Geschichtsunterricht auf Gymnasien.In: Zeitschrift für das Gymnasialwesen 4.Jg. Berlin 1850

Ders.: Geschichte und Unterricht in der Geschichte. Leipzig 1859
Standort:Universitätsbibliothek Frankfurt a.Main

--- Der neue Lehrplan für staatliche Volksschulen. Hermannstadt 1927

Dienstbach,W.M.: Der Geschichtsunterricht in der Arbeitsschule. Frankfurt 1925

Diesterweg,Adolph (Hrsg.):Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. 1.Aufl. Essen 1835; 4.verbesserte und in der Literatur fortgeführte Aufl. 2Bde. Essen 1851; 5.Aufl.,in neuerer zeitgemäßer Bearbeitung hrsg.v.d. Curatorium der Diesterweg-Stiftung v. Friedrich Wilhelm Diesterweg.Essen 1877
Standort:Stadtbibliothek Trier

Diesterweg,G.:Art. Geschichte,in ebd.Bd.3, 2.Abt. Essen 1877 S. 21-166

Dietsch,Rudolf: Art. Geschichte,in Karl Adolf Schmid (Hrsg.):Enzyklopädie des gesamten Erziehungs-und Unterrichtswesens.Gotha 1860 S.775-805
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal

Dilthey,Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Ges.Schr.Bd.VII hrsg. v. B. Groethuysen,Stuttgart 1961

Dittes,Friedrich: Methodik der Volksschule. Auf historischer Grundlage. 2.Aufl. Leipzig 1875

Ders.:Über den Gebrauch von Lehrbüchern in den Volksschulen. In:Pädagogium 4.Jg. Leipzig - Wien 1882

Ders.: Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren.In: ebd. 6.Jg. Leipzig - Wien 1884
Standort: Bibliothek d.Gesamthochschule Kassel

Döring,Heinrich: J.G.A. Galletti. In: Allgemeine Enzyklopädie der Wissenschaften und Künste in alphabetischer Reihenfolge.Hrsg. J.G. Gruber.Leipzig 1851, 1.Section A-G 53 Tle. S. 44-46
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal

Dörpfeld,Friedrich Wilhelm: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans,zunächst für die Volks- und Mittelschulen. Gütersloh 1873
Standort: Stadtbibliothek Wuppertal-Elberfeld

Ders.: Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. Barmen 1881
Standort: Stadtbibliothek Mülheim/Ruhr

Dörpfeld,Friedrich Wilhelm: Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts. 2 Hefte,Gütersloh 1881

Ders.: Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht.Gütersloh 1884
Standort: Pfälzische Landesbibliothek Speyer

Ders.: Der didaktische Materialismus. Eine zeitgeschichtliche Betrachtung und eine Buchrezension. Gütersloh 1886

Ders.: Die Gesellschaftslehre, eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts. 4.Aufl. Gütersloh 19o4

Dörpfeld,Friedrich Wilhelm / Rein,Wilhelm / Horn, Gustav Wilhelm:Thesen über die allgemeine Bildung und Berufsbildung der Lehrer. In: Evangelisches Schulblatt. Gütersloh 1881

Driesch,Johannes von den/ Esterhues, Josef: Geschichte der Bildung und Erziehung. 2 Bde. 5.Aufl. Paderborn 1961

Droysen,Johann Gustav: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte. Hrsg. von Rudolf Hübner. Unveränderter reprographischer Nachdruck der 7.Aufl. Darmstadt 1974

Ders.: Briefwechsel. Hrsg. v. Rudolf Hübner, 2 Bde. Berlin 1929

Eberhardt,Karl Friedrich: Der Geschichtsunterricht auf Seminaren. Referat, gehalten anläßlich der Verhandlungen des 2. Seminarlehrertages zu Dresden vom 29. Sept. - 2.Okt. 1874. In: Pädagogische Blätter Bd.IV Gotha 1875 S.132 - 142

Ders.: Über Geschichtsunterricht. In: Pädagogische Studien Heft 4 Eisenach 1876

Eckhard,Karl: Die Oberstufe der Landschule und die Richtlinien vom 15.1o.1922; Osterwieck 1923

Eckhard,Karl/Kloos,Karl/Link,W.: Die einklassige Landschule als Arbeits- und Gemeinschaftsschule. Unterrichtsbeispiele.Osterwieck 1923

Endris,A.: Methodik des Geschichtsunterrichts. Leipzig 1887

Ders.: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. Leipzig 1887

Erler,Johannes: Lebensbilder und ihre Bedeutung für Unterricht und Erziehung.Langensalza 1913

Erler,Otto: Bilder aus der Praxis der Landschule. 2.Aufl. Leipzig 1921

Erler, Otto: Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule, 7. u. 8. Schuljahr, mit Begründung und Unterrichtsbeispielen. Leipzig 1924

Ders.: Arbeitspläne für den Gesamtunterricht in der Arbeitsschule. Grundschule.Leipzig 1927

Fechner, Heinrich: Die Geschichte des Volksschullesebuches. In: Carl Kehr (Hrsg.): Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner. Gotha 1889

Free, Heinrich: Zweck und Einrichtung des Volksschullesebuches und des Realienbuches für Volksschulen. Leipzig 1886

Fehring, Max: Arbeitsschule im Geschichtsunterricht. In: F. Schnaß (Hrsg.): Die Arbeitsgemeinschaft. 8.Jg. 7.Heft Hannover 1927

Feldhausen, G.: Der Geschichtsunterricht in der Volksschule unter Berücksichtigung einfacher Schulverhältnisse. Von der königlichen Regierung in Wiesbaden auf Antrag von derselben ernannten Preis - richter im Jahre 1886 mit dem ersten Preise der Seebodestiftung ausgezeichnet. Leipzig 1887

Friedrich, Fritz: Geschichtswissenschaft und Ge - schichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 2.Jg. Köln 1912

Ders.: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichtes. Berlin 1912

Fritzsche, Richard: Die deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5. - 8. Schuljahr. 1.Teil: Von Armin bis zum Augsburger Religionsfrieden; 2.Teil: Vom dreißigjährigen Krieg bis zur Gegenwart. 2.Aufl. Altenburg 1893
Standort: Pädagogische Zentralbücherei Lüdenscheid

Ders.: Die Gestaltung der Systemstufe im Geschichtsunterricht. In: Pädagogisches Magazin Nr.77 6.Jg. Langensalza 1896
Standort: Universitätsbibliothek Saarbrücken.

Gaudig, Hugo: Die Arbeitsschule als Reformschule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 13.Jg. Leipzig 1912

Ders.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Im Auftrag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Hugo Gaudig. 2. Aufl. Breslau 1922

Ders.: Didaktische Ketzereien. 6.Aufl. Berlin - Leipzig 1925

Gaudig, Hugo: Didaktisches Präludium. 4.Aufl. Berlin u. Leipzig 1929

Gebhardt, Bruno: Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen. Ein urkundliches Kapitel preußischer Schulgeschichte. Berlin 1896

Ders.: Politische und Kulturgeschichte. In: Zeitschrift für Allgemeine Geschichte 3. Jg. Stuttgart 1886

Geistbeck, Michael: Methodik des Geschichtsunterrichts. Freiburg 1886

--- Geschichtsunterricht im neuen Geiste. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft des Bremischen Lehrervereins. 3.Aufl. Langensalza 1926

Giese, Gerhard: Quellen zur deutschen Schulgeschichte. Göttingen - Berlin - Frankfurt 1961

--- Gladbecker Zeitung Nr. 78 vom 15.4. 1923

Göpfert, A.: Die Anordnung des Geschichtsstoffes für die Schule. In: Blätter für erziehenden Unterricht 8.Jg. Langensalza 1881

Görgen, A.: Zurück zu Thomas von Aquin. Freier Vortrag zur 6. Generalversammlung des KLV des Deutschen Reiches zu Pfingsten in Paderborn gehalten. In: Westdeutsche Lehrerzeizung 3.Jg. Nr. 18, 19, 2o Köln 1895

Gothein, Eberhard: Die Aufgaben der Kulturgeschichte. Leipzig 1889

Gräfe, Heinrich: Deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse. Nebst einer Geschichte der Volksschule.Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher. 3. sehr vermehrte und veränderte Aufl. in neuer Bearbeitung von Johann Christoph Gottlob Schumann. 3 Bde. Jena 1878
Standort: Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel

Greßler, Julius: Die Reallesebuchfrage aufgrund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet. Bielefeld 1886

Grimm, Wilhelm: Deutsche Sagen. 2 Bde. 2.Aufl. Berlin 1865 ff.

--- Grundlehrplan für die Volksschulen Groß - Berlins. genehmigt durch Min.-Erlaß vom 8.12. 1913. Berlin 1914

Gundert, W.: Über Geschichtsunterricht. In: K.A.Schmidt: Pädagogisches Handbuch II.Gotha 1877

Günther,Adolf: Vorschläge einer zeitgemäßen Gestaltung des Geschichtsunterrichts: In: Pädagogische Zeit- und Streitfragen Bd.3 Gotha 1891

Hardt,Walther W.L.:Präparationen für den Geschichtsunterricht in Volksschulen.1.Bd.Unterstufe,Goslar 191o; 2.Bd. Oberstufe,Goslar 1912

Harnisch,Wilhelm:Schlesien.Ein Hülfsbuch für Lehrer in der Kunde und Geschichte dieses Landes.Breslau 182o Standort: Bayrische Staatsbibliothek München

Ders.:Die Weltkunde in planmäßig geordneter Rundschau der wichtigsten neueren Land- und Seereisen für das Jünglingsalter und die Gebildeten aller Stände. 1.Aufl. Breslau 1822, 3.Aufl. hrsg. und bearb. von Friedrich Heinzelmann, 3 Bde. Leipzig 1847 Standort: Universitätsbibliothek Münster

Hartmann,Ludo/Henningsen,Nikolaus: Der neue Geschichtsunterricht. Berlin 1921

Hasselmann, Karl Berend:Grundsätze und Beispiele der Quellenlektüre im Geschichtsunterricht.In: Vergangenheit und Gegenwart 19.Jg. Berlin 1929

Heiland,Wilhelm: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien.In:Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1o.Jg. Berlin 1856

Heinze,Otto: Geschichtsunterricht im Geiste der Arbeitsschule. Osterwieck 1922

Helmolt, Hans F.: Leopold Rankes Leben und Wirken. Nach den Quellen dargestellt. Mit 18 bisher ungedruckten Briefen Rankes, seinem Bildnis und der Stammtafel seines Geschlechts.Leipzig 1921

Heinel, Jürgen:Die deutsche Sozialpolitik des 19.Jahrhunderts im Spiegel der Schulgeschichtsbücher. Braunschweig 1962. Schriftenreihe des internationalen Schulbuchinstituts,hrsg. von Georg Eckert und Otto-Ernst Schüddekopf.

Henz, Günter Johannes: Leopold von Ranke.Leben,Denken,Wort. 1795 - 1814. Darstellende Untersuchungen und Edition mit allgemeinen archivalischen und bibliographischen Beiträgen.Diss. Köln 1968

Herbart,Johann Friedrich:Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als Zyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten. Göttingen 18o4

Ders.:Über die ästhetische Darstellung der Welt als dem Hauptgeschäft der Erziehung.In:ebd.S.243-281

Ders.:Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.Hrsg. Theodor Just.Leipzig 19o2, mit Herbarts Replik gegen Jachmanns Rezension der Allgemeinen Pädagogik.

Herbart, Johann Friedrich: Sämtliche Werke. Hrsg. Karl Kehrbach, Otto Flügel, Theodor Fritsch, 19 Bde. Langensalza 1889 ff. Neudruck Aalen 1964

Herbst, Wilhelm: Zur Frage des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. Mainz 1869

Ders.: Die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien. Mainz 1877

Herrmann, Karl: Das Autoritätsverhältnis in der Schule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 4.Jg. Langensalza 1877

Herrmann, Karl / Krell, Reinhold: Präparationen für den Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen.Nach Herbartschen Grundsätzen. 1.Bd.: Zeit der alten Deutschen bis zur Reformationszeit. Dresden 1889
Standort: Stadtbibliothek Worms

Hesekiel, Johannes: Die Kleinkinderschule in ihrer Bedeutung für die Arbeiterfrage. Ein Wort an alle Freunde des Volks und der Kinder. Merseburg 1871

Heymann,Th.: Verwertung von Quellen im Geschichtsun - terricht. In: Leipziger Tageblatt Nr. 1oo,1892 . Auszug in Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht XIX Jg. Langensalza 1892,(Lose Blätter)

Heywang, Ernst: Der Geschichtsunterricht in der wenig-gegliederten Landschule. Methodisches Handbuch. Osterwieck 1921

Hoffmann, Carl: Handbuch des Geschichtsunterrichts in preußischen Volksschulen. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Seminaristen. 6. aufgrund allerhöchsten Erlasses vom 1. Mai 1889 umgearbeitete Aufl. Langensalza 1895; 1.Aufl. Langensalza 1886

Hofmann, Friedrich: Behandlung der Jahreszahlen. Ein Vortrag gehalten im Lokalverein zu Leipzig. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 14. Jg. Langensalza 1882

Hollenberg, Adolf: Zur Fabrikation von Leitfäden. In: Evangelisches Schulblatt 26. Jg. Gütersloh 1881

Junge, Friedrich: Der Geschichtsunterricht auf den höheren Schulen nach den Lehrplänen von 1892. Berlin 1893

Jänicke,-: Klausuraufgaben für die schriftliche Prüfung der Seminarpräparanden. In: Pädagogische Blätter Bd. IV Gotha 1875

Jäger, Oskar: Geschichtsunterricht. Münster 19o5

Jäger,Oskar:Bemerkungen über den Geschichtsunterricht. 2.erweiterte u. umgearbeitete Aufl. Mainz 1882

Jakobi, Friedrich: Grundzüge einer neuen Methodik für den vaterländischen Geschichtsunterricht in teutschen Schulen. Ein Versuch. Nürnberg 1839

Kabisch,Richard:Erziehender Geschichtsunterricht. Göttingen 1912

Ders.: Neues Streben im Geschichtsunterricht. In: Drittes Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des deutschen Lehrervereins. Nürnberg 1913

Kahnmeyer,Ludwig / Schulze,Hermann: Herrn Dr.Dittes als Verteidiger einer verunglückten Rezension. Eine Beleuchtung des von Fr. Dittes im Pädagogium veröffentlichten Artikels:Ein Realienbuch und zwei Schulinspektoren.Braunschweig 1884

Dies.: Offener Brief an Herrn Direktor Dr.Friedrich Dittes in Wien betr. die im Pädagogium veröffentlichte Rezension unseres "Anschaulich - ausführlichen Realienbuches".Eine Abwehr.Braunschweig 1884 Standort: Stadtbibliothek Braunschweig

Dies.:Die Scheingründe der Gegner des Reallesebuches. Eine kritische Beleuchtung des von Herrn Greßler in Barmen veröffentlichten Vortrags über die Reallesebuchfrage.In:Evangelisches Schulblatt 31.Jg. Gütersloh 1886

Kawerau, Siegfried: Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923. Berlin 1927

Keferstein,H.: Historische Bildung und historisches Wissen.In:Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 13.Jg. Langensalza 1881

Kehr,Carl: Abgangsprüfung in einem preußischen Schullehrerseminar.In: Pädagogische Blätter 16.Jg. Gotha 1886

Ders.(Hrsg.): Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner hrsg. 6 Bde. Gotha 1889

Kellner,Lorenz: Pädagogik in der Volksschule in Aphorismen.Ein Beitrag zur Belebung der Lehrerkonferenzen und der Berufsliebe.2.Aufl.Essen 1851

Kerschensteiner,Georg:Der Begriff der Arbeitsschule. 7.Aufl. München 1928

Ders.: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 6. Aufl. München 1928

Kerschensteiner, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation. Berlin 1917

Ders.: Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Zeitschrift für Lehrerfortbildung Nr.1 1923

Kirchhoff, Hans Georg: Weiterführender Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer neuen Geschichtsdidaktik. Ratingen,Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf 1971

Ders.: Ad fontes! Geschichtserzählung und historische Quelle im Unterricht. In ebd. S.57 - 82

Kirn, Paul: Einführung in die Geschichtswissenschaft. 5.Aufl. Berlin 1968

Klemm, Gustav: Kulturkunde auf heimatlicher Grundlage.Tat und Ziel der Einheitsschule mit Lehrplan, Lehrbeispielen und Abbildungen. 4. vermehrte Aufl. Dresden 1923

Köcher, Adolf: Zwölf Thesen für den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Wolfenbüttel 1880

Kohlrausch, Friedrich: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen. 3. Aufl. Halle 1813

Ders.: Erinnerungen aus meinem Leben. Leipzig 1862

Kornrumpf, Ernst: Präparationen für das 5. Schuljahr einer Volksschule nach den fünf formalen Stufen. In: Deutsche Schulpraxis Nr. 35,36 , 11.Jg. Leipzig 1890

Kriebitzsch, Karl Theodor: Selbstanzeige seines Geschichtsbuches: Allgemeine Geschichte in Sprüchen und Gedichten. Für Schule und Haus. In: Schulblatt für die Provinz Brandenburg 15. Jg. Berlin 1850
Standort: Stadtbibliothek Bielefeld

Krieger, Ferdinand: Der Geschichtsunterricht in Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulen. Eine Anleitung zur richtigen Erteilung der Geschichte. Nürnberg 1876
Standort: Universitätsbibliothek Erlangen

Ders.: Methodik des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München 1886

Kumsteller, Bernhard: Nochmals: Anschaulicher Ge - schichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 19. Jg. Berlin - Leipzig 1929

Lamprecht, Karl: Deutsche Geschichte. 14 Bde. Berlin 1894 ff.

Lamprecht, Karl: Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. Berlin 1896

Ders.: Was ist Kulturgeschichte ? Ein Beitrag zu einer empirischen Historik. In: Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. Neue Folge. 1.Jg. Freiburg im Breisgau u. Leipzig 1897

Ders.: Die kulturgeschichtliche Methode. Berlin 19oo

Lange, Karl: Die Sage im Geschichtsunterricht der Volksschule. In: Pädagogische Blätter Bd.V Leipzig 1876

Lehmann, Adolf: Die Realienbuchfrage. Vortrag gehalten in der Bezirkslehrerkonferenz Leipzig am 16.11. 1886. Leipzig 1887
Standort: Hessische Landes- und Hochschulbibliothek Darmstadt

Lehmsick, Fritz: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. Straßburg 1912

--- Lehrplan und Stoffverteilungsplan für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. Ein Vorschlag, bearbeitet vom Geschichtsausschuß der Arbeitsgemeinschaft für praktische Pädagogik im Berliner Lehrerverein. Berlin 192o
Standort: Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz Berlin

--- Lehr - und Stoffverteilungsplan für den Geschichtsunterricht an Volksschulen im Sinne der Richtlinien vom 16. 3. 1921 und 15.1o.1922. Düren 1929

Lewin, Heinrich: Geschichte der Entwicklung der preußischen Volksschule und der Förderung der Volksbildung durch die Hohenzollern nebst den wichtigsten Schulverordnungen, Schulgesetzen, Erlassen und Verfügungen. Leipzig 191o
Standort: Lippische Landesbibliothek Detmold

Liebeskind, Hermann: Über die Benutzung von Quellen im Geschichtsunterricht der Volksschule. Jena 1891
Standort: Pfälzische Landesbibliothek Speyer

Litt, Theodor: Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Berlin u. Leipzig 1918

Ders.: Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule. In: Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erzeihung und Unterricht Heft 4 Berlin 1918

Loebell, Wilhelm: Grundzüge einer Methodik des ge - schichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Sendschreiben an den Consistorial-Direktor Seebeck. Leipzig 1842

Lohan,Wolfgang / Kleinknecht, Wolfgang: Aufgaben und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 3. Aufl. Frankfurt,Berlin,Bonn 1963

Lucas, Heinrich: Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: Wochenblatt für Elementarlehrer 4. Jg. Nr.1o vom 5. März 1831 Aachen 1831

Mauersberger, C.T.: **Mnemosyne.** Die Kunst, das Merken zu erleichtern, pädagogisch und historisch begründet und angewendet auf Geschichte, Geographie, Rechnen usw. Leipzig 1885

Meinecke, Friedrich: Werke. Hrsg. im Auftrag des Friedrich Meinecke Instituts der Freien Universität Berlin von Hans Herzfeld, Karl Hinrichs, Walther Hofer. Bd. 1 - 8 Stuttgart, München, Darmstadt 1957 - 1969

Ders.: Zur Geschichte der Geschichtsschreibung. Hrsg. Eberhard Kessel, München 1968

Mencke, Carl Ludwig: Bedeutung und Methode des Gymnasialunterrichts in der Geschichte.Weilburg 184o

Miquel, Friedrich Wilhelm: Beiträge eines mit der Herbartschen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biographischen Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Aurich und Leer 1847

Mommsen, Wilhelm: Stein, Ranke, Bismarck. Ein Beitrag zur politischen und sozialen Bewegung des 19.Jahrhunderts. München 1954

Mönnich, Wilhelm Bernhard: Über den Geschichtsunterricht vornehmlich auf Gelehrtenschulen. In Einladungsschrift zur Feier Seiner Majestät des Königs Wilhelm von Württemberg im Königlichen Karlsgymnasium zu Heilbronn am 27. Sept. 1857.Heilbronn 1857

Mülbe, Erich: Selbstzeugnisse Rankes über seine historische Theorie und Methode im Zusammenhang zeitgenössischer Geistesrichtungen. Beiträge zur Geschichte der Historiographie. Phil. Diss. Berlin 193o

Müller, Karl August: Über den Geschichtsunterricht auf Schulen. Dresden 1835
Standort:Öffentliche Bibliothek Wiesbaden.

Muster, Friedrich: Die Geschichte der Volksschule. Von der Diesterweg - Stiftung in Berlin prämierte Konkurrenzschrift. Köln 1876
Standort: Pfälzische Landesbibliothek Speyer

Natorp, Paul: Kritik zu Herbarts Pädagogik. In: Herbart, Interpretation und Kritik. Hrsg. Berthold Gerner, München 1971. Erstveröffentlichung in der Sammlung: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Stuttgart 1899

Niemann, Fr. J./ Lichey,G.: Arbeitspläne und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen. Saarbrücken, Leipzig, Stuttgart 1921

Nießen, Josef: Die Landschule als Arbeitsschule. Paderborn 1927

Nitzschke, Robert: Realunterricht und Reallesebuch. Unter Zugrundelegung der Dörpfeldschen Anforderungen. Breslau 1886

Ohms, H.: Lehrplan der Kultur - und Gemeinschaftsschule. Ein natürlicher Weg zum Erarbeiten der Gegenwartskultur im ungefächerten Leitunterricht. Breslau 1923
Standort: Stadtbibliothek Mönchengladbach

Oncken, Hermann: Aus Rankes Frühzeit. Mit den Briefen Rankes an seinen Verleger Perthes und anderen unbekannten Stücken seines Briefwechsels. Gotha 1922

Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 3. erweiterte Aufl. hrsg. und in einem Anhang fortgesetzt von Rudolf Lehmann . 2Bde. Leipzig u. Berlin 1921

Peter, Carl: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle 1849
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Ders.: Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien. Mainz 1877
Standort: Universitätsbibliothek Münster

Peters, Ulrich: Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts. In: Vergangenheit und Gegenwart 14.Jg. Leipzig 1924

Ders.: Geschichtlicher Arbeitsunterricht. In: ebd. 15. Jg. Leipzig 1925

Ders.: Geschichtlicher Arbeitsunterricht. In: Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen. Hrsg. Fr. A. Jungbluth. Heft 8 Frankfurt a.Main 1925

Ders.: Der deutschkundliche Geschichtsunterricht. Grundlegung und Zielsetzung. Nr. 5 der Veröffentlichungen der Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften. Erfurt 1928

Peters, Ulrich: Methodik des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. In: Handbuch des Unter . richts an höheren Lehranstalten zur Einführung und Weiterbildung. Hrsg. Karl Roller, Heinrich Wein - stock, Paul Zühlke. Bd.6 Geschichte ,Frankfurt/Main 1928

Prange Wilhelm: Art. Geschichte. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer Bd.2 Leipzig 1847 S. 176-21o ; Bd.5 Leipzig 1851 S. 2o5-246; Bd.6 Leipzig 1852 S.2o5-256
Standort: Stadtbiblithek Trier

Pretzel, Carl Louis Albert: Geschichte des Deutschen Lehrervereins in den ersten fünfzig Jahren seines Bestehens. Leipzig 1921

Pretzel, Carl Louis Albert / Hylla, Erich: Neuzeitliche Volksschularbeit. Winke zur Durchführung der neuen preußischen Lehrplanrichtlinien. Unter Mitwirkung von Leo Nadolle. 2.Aufl. Langensalza 1924

--- Preußische Zeitung Nr. 37, 186o Berlin 186o

Ranke, Leopold von: Geschichten der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1535. Leipzig-Berlin 1824

Ders.: Zur Kritik neuerer Geschichtsschreiber. Eine Beilage zu desselben romanischen und germanischen Geschichten. Leipzig - Berlin 1824

Ders.: Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reforma - tion. 6Bde. Leipzig 1839-1847, historisch - kritische Ausgabe von Paul Joachimsen,unter beratender Mitarbeit von Erich Marcks, Friedrich Meinecke und Hermann Oncken sowie eienr Reihe von Gelehrten.München 1925/26, Neuausgabe 1957

Ders.: Weltgeschichte,(bis zum Tode Ottos d. Großen) fortgeführt bis 145o nach Rankes Aufzeichnungen von A. Dove u.a.,9 Tle. in 16 Bdn. Leipzig 1881 - 1888 u.ö.

Ders.: Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge, dem Könige Maximilian von Bayern gehalten. Weltgeschichte Bd.9 Abt.2 hrsg. von A.Dove,Leipzig 1888

Ders.: Sämtliche Werke, 54 Bde. Leipzig 1867-189o,neue, historisch-kritische Ausgabe von Paul Joachimsen. München 1925 bis 193o

Ders.: Zur eigenen Lebensgeschichte. Sämtl. Werke Bd. 53/54, Hrsg. Alfred Dove, Leipzig 189o

--- Realien in der ein - und zweiklassigen Volksschule. Ein Handbuch für Lehrer zur Erleichterung der Vorbereitung auf den Unterricht. Hrsg. von einem Vereine praktischer Schulmänner. Köln 1878
Standort: Universitätsbibliothek Köln

Rein, Wilhelm: Über die formalen Stufen des Unterrichts. In: Pädagogische Blätter Bd. VII Gotha 1879

Ders.: Der Streit um den Geschichtsunterricht. In: Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik,Literatur und Kunst. 5o.Jg. Leipzig 1891

Ders.: Zur gegenwärtigen Lage der Volksschullehrer. In: Sammlung pädagogischer Schriften. Hrsg. Friedrich Mann, Langensalza 1924

Ders.: Die deutsche Schule im deutschen Staat. Mit Beziehung auf die Reichs - Schulgesetzgebung. Langensalza 1926

Rein, Wilhelm / Pickel,A./ Scheller,E.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Das fünfte Schuljahr. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch an Seminaren. 3. Aufl. Leipzig 1897

Reiniger, Max: Hauptfragen aus dem Geschichtsunterricht. In: Otto Karstädt (Hrsg.): Methodische Strömungen der Gegenwart. Langensalza 1921

Ders.: Der Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch zur deutschen Volks- und Kulturgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Staats - und Bürgerkunde. Langensalza 1925

Rethwisch, C.: Leopold von Ranke als Oberlehrer in Frankfurt a/ Oder. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Kaiserin - Augusta - Gymnasiums zu Charlottenburg. Berlin 19o8

Richert, Hans: Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Neue Ausgabe. 2 Bde. Berlin 1927

Richter, Albert: Über den Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: Leipziger Blätter für Pädagogik 6. Jg. Leipzig 1872

Ders.: Kulturgeschichte in der Volksschule. Gotha 1887

Ders.: Quellen im Geschichtsunterricht. In: Jahresbericht des Vereins Leipziger Lehrer. Leipzig 1885

Richter, Albert: Methodik des Geschichtsunterrichts der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung. In: Carl Kehr: Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. Gotha 1888

Ders.: Zur Reallesebuchfrage. Ein Vortrag gehalten in der Versammlung sächsischer Schuldirektoren zu Pirma am 27.Sept. 1886. Leipzig 1887

Richter, Karl: Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer. Seperatabdruck aus der "Sächsischen Schulzeitung".Leipzig 184o
Standort: Landesbibliothek Speyer

Rißmann, Robert: Über die Leitfadenproduktion. In: Schlesische Schulzeitung Nr. 27,Breslau 1879

Rosenburg, Hermann: Die Verwertung von Quellen im Geschichtsunterricht der Seminare. In: Pädagogische Blätter 22.Jg. Gotha 1892
Standort: Staatsbibliothek,Stiftung Preußischer Kulturbesitz -Benutzungs-Abteilung- Marburg

Ders.: Methodik des Geschichtsunterrichts. 6. durchgesehene Aufl. Breslau 191o

Roßbach, Friedrich: Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. Vortrag gehalten auf der Versammlung des Vereins für Herbartsche Pädagogik in Thüringen am 8. Nov. 1891 zu Weißenfels. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 19.Jg. Langensalza 1892

Rotteck,Karl von: Allgemeine Geschichte vom Anfange der historischen Kenntnis bis auf unsere Zeiten. 6 Bde. Freiburg 1813 - 1818 u.ö.

Rusch, Gustav: Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Handbuch des speziellen Unterrichts, 4.Tl. Wien 1884,6.Aufl. Wien 19o6

Rühlmann, Paul: Zur Geschichte der Geschichtsquelle im Unterricht. In: Die Quelle im Geschichtsunterricht.Hrsg.:Ernst Wilmanns,Berlin 1932

Ders.: Die Frage der staatsbürgerlichen Erziehung im Verfassungsausschuß. In: Vergangeneheit und Gegenwart 15.Jg. Leipzig Berlin 1919

Rude, Adolf: Quellen im Geschichtsunterricht ,mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. In: Pädagogische Zeit - und Streitfragen.Gotha 1892 1892

Salzmann, Chr. Gotthelf: Noch etwas über Erziehung, mit Nachtrag und Ankündigung einer Erziehungsan - stalt. Leipzig 1874
Standort: Niedersächsische Landesbibliothek Hannover

Salzmann, Chr. Gotthelf: Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder. Erfurt 1788
Standort: Studienbibliothek Dillingen

Schallenberger, Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Ratingen 1964

Scheer, Thomas: Die Organisation der Volksschule. Leipzig 1847

Scheiblhuber, August Clemens: Erleben durch phantasiemäßige Darstellung. In: Drittes Jahrbuch der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deut - schen Lehrervereins. Nürnberg 1913

Ders.: Reform des Geschichtsunterrichtes, mit Materialien für den Geschichtunterricht. Nürnberg 19o1

Ders.: Kindlicher Geschichtsunterricht. Streitfragen und Geschichten. Nürnberg 19o1

Ders. Präparationen für den Geschichtsunterricht. 3.Aufl. Nürnberg 192o

Schieder, Theodor: Geschichte als Wissenschaft. München - Wien 1965

Schilling, Max: Quellenlektüre und Geschichtsunter - richt. Eine pädagogische Zeit - und Streitfrage. Berlin 189o

Schlegel, Wolfgang: Geschichtsunterricht in der Volksschule.Harms Pädagogische Reihe Nr.23 .Frankfurt, München, Berlin, Hamburg, Essen 1964

Schlosser, Friedrich Christoph: Geschichte des 18. Jahrhunderts. 2 Bde. Frankfurt 1823 u.ö.

Schmeidler, B.: Zur Entwicklung der Geschichtsschreibung Rankes.Ein Versuch ihrer theoretischen Würdigung. In: Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Neue Folge, 27. Jg. Hrsg. Gustav Schmoller, Leipzig 19o3

Schnabel, Franz: Über den Geschichtsunterricht in Oberklassen. In: Vergangenheit und Gegenwart. 17.Jg. Berlin - Leipzig 1927

Schneider, Gerhard (Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Donauwörth 1975

Schoeps, Hans Joachim: Was ist und will Geistesge - schichte. Über Theorie und Praxis der Zeitgeist - forschung. Göttingen, Berlin, Frankfurt 1959

Schrammen, J.: Erörterungen über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Wolfenbüttel 188o

Schremmer, Wilhelm: Erarbeiten der Geschichtsstoffe durch Ausgang von Quellen. In: Jahrbücher der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. 3.Jb. Nürnberg 1913

Ders.: Der neue Geschichtsunterricht. Berlin 1923

Schröder, F. A.: Die Rechtsunsicherheit des Volks - schullehrers und der Schulbürokratismus. Beleuchtet durch den Fall Zillig in Würzburg. Leipzig 1898

Schumann, Gottlieb,/ Heinze, Wilhelm: Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und höhere Lehranstalten. Zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen. Hannover 1878
Standort: Stadt - und Landesbibliothek Dortmund

Schürmann,-: Der Geschichtsunterricht in der Volks - schule nach Ziel, Stoff und Lehrgang. In: Pädagogische Blätter 2o.Jg. Gotha 189o

Schwenk, Bernhard: Das Herbart - Verständnis der Herbartianer. Weinheim 1963

Ders.: Das Problem der Herbartnachfolge. In: Zeit - schrift für Pädagogik. 4.Heft 1968

Seidel, L.E.: Vollständige Präparationen auf den Geschichtsunterricht in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. 1.Bd. Für Lehrer und Lernende aufgrund der Allerhöchsten Kabinettsorder vom 1. Mai 1889 und der Ministerialbestimmungen vom 29. Juli 1889 ausgewählt. Langensalza 1891
Standort: Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz - Benutzungs-Abteilung - Marburg/Lahn

Sevin,Hermann: Die Verwertung des deutschen Sagenstoffes im Geschichtsunterricht der Volksschule. Tübingen 1875
Standort: Pädagogische Zentralbücherei Dortmund

Spielmann, Christian: Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers nach den neueren Methodischen Grundsätzen und den neuen ministeriellen Bestimmungen.1.Teil: Die Hohenstaufen von Kaiser Wilhelm II. bis zum Großen Kurfürsten. 2.Aufl. Halle 19o3
Standort: Landes - und Stadtbibliothek Düsseldorf

Spranger, Eduard: Unterrichtsschule, Arbeitsschule, Lebensschule. In: Neue Bahnen 23.Jg. Leipzig 1911

Stiehl, Ferdinand: Der vaterländische Geschichtsunterricht in unseren Elementarschulen.Koblenz 1843

Stiehl, Ferdinand: Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative vom 1.,2. und 3. Oktober 1854. Mit erläuternden Bemerkungen. Berlin 1855

Ders.: Meine Stellung zu den drei Preußischen Regulativen vom 1.,2. und 3.Oktober 1854. Eine Flug - schrift. Berlin 1872

Stockmayer,H.: Art. Geschichte und Geographie in der Volksschule. In: Enzyklöpädie des gesamten Erzie - hungs - und Unterrichtswesens.Hrsg. Karl Adolf Schmid, Gotha 186o

Sybell, Heinrich von: Gedächtnisrede auf Leopold von Ranke. Gelesen am 1.Juli 1886. In: Abhandlungen der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin 1886

Tecklenburg, August: Der erste selbständige Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage in Theorie und Praxis. Typisch Dargestellt in ausgeführten Lektionen und Lektionsentwürfen. Hannover, Berlin 19o4

Ders. : Die organische Eingliederung der Heimat- und Stammesgeschichte in die Reichsgeschichte. Hannover 1899

Ders.: Bildender Geschichtsunterricht. Hannover 1926

Thiele, G.: Die Organisation des Volksschul - und Seminarwesens in Preußen, 18o9 - 1819.Leipzig 1912

Thrändorf, E.: Lehrplan für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. In: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 4.Jg. Langensalza 1877

Ullmann,Martin /Fischer, Emil:Methodische Winke zur unterrichtlichen Durchführung der Allgemeinen Bestimmungen vom 15.Oktober 1872 und den "Weisungen" vom 31. Januar 19o8. 2.Aufl. Breslau 1918

Varrentrapp, Conrad: Briefe an Ranke von älteren und gleichaltrigen deutschen und französischen Historikern.In: Historische Zeitschrift. Nr. 1o5 München 191o

Vierhaus, Rudolf: Ranke und die soziale Welt. In der Reihe: Neue Münstersche Beiträge zur Geschichtsforschung , in Verbindung mit Herbert Grundmann und Otto Herding hrsg. von Kurt von Raumer. Bd.1 Münster 1957

Vogeler, Karl: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft. Hamburg 1921

Voigt, Georg: Die erziehliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts. In: Pädagogische Blätter Bd.XIX Gotha 189o

Wagner, J.: Betrachtungen zu den drei preußischen Regulativen aus Anlaß der hundertsten Wiederkehr ihrer Veröffentlichung. In: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. Frankfurt a / Main 1954

Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig 1926

Ders.: Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht.2.Jg. Stuttgart 1952

Ders.: Neue Wege im Geschichtsunterricht. 3.Aufl. Frankfurt 1965

Westerburg, Hans: Dichtung im Geschichtsunterricht. In: Ulrich Peters (Hrsg.) Methodik des Geschichtsunterrichts. Frankfurt a/Main 1927

Weigand,H.: Der Geschichtsunterricht nach den Forderungen der Gegenwart. Ein methodisches Handbuch im Anschluß an die "Deutsche Geschichte" von Weigand und Tecklenburg. 2 Bde. Hannover 1897

Weyrich, Edgar: Schaffende Arbeit im Geschichtsunterricht. 2.Aufl. Leipzig 1921

Ders.: Schach der Phrase im Geschichtsunterricht. Leipzig, Wien, Prag 1922

Ders.: Anschaulicher Geschichtsunterricht. Eine Handreichung zur Belebung (Vergegenwärtigung) und Veranschaulichung des geschichtlichen Lehrstoffes. 3. gänzlich umgearbeitete Aufl. Leipzig 1925

Ders.: Das Heimatbuch. Eine Einführung in diese wichtige pädagogische Tagesfrage. 2.Aufl. Wien 1923

Wiese, D.L.:Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin 1886

Wilhelmi, Wilhelm: Geschichtsunterricht in Volksschulen. In: Wochenblatt für Elementarlehrer 4.Jg. Aachen 1831

Willmann, Otto: Der elementare Geschichtsunterricht. Zugleich Begleitwort für das Lesebuch aus Herodot. Leipzig 1872
Standort: Niedersächsische Staats - und Universitätsbibliothek Göttingen

Wilmanns, Ernst: Die Verwendbarkeit der Quelle im Geschichtsunterricht.In: Vergangenheit und Gegenwart 17.Jg. Leipzig, Berlin 1827

Wilmanns, Ernst: Die Quelle im Geschichtsunterricht. Lehrbuch zu Teubners Quellensammlung. Leipzig -Berlin 1932

Ders.: Geschichtsunterricht. Grundlegung seiner Methodik. Stuttgart 1949

Wohlrabe, E.H.: Bearbeitung einiger profangeschichtlicher Quellenstoffe nach den Formalstufen. Nebst einer theoretischen Begründung des Lehrverfahrens. Gotha 1887

Wolf, Arthur: Geschichte im Volksstaat. Grundlegung, Aufbau, Kritik. Leipzig 1920

Wundt, Wilhelm: Grundzüge der physiologischen Psychologie. 3Bde. Leipzig 1874

Wurst, H.: Theoretisch - praktisches Handbuch zu elementaren Stilübungen. Reutlingen 1851

Ziegler, Karl: Der Geschichtsunterricht im Dienste der Erziehung. Nach Grundsätzen der Herbartschen Pädagogik dargestellt. In Lehrer - Prüfungs- und Informationsarbeiten Heft 8 Minden 1886

Ziller, Tuiskon: Allgemeine Pädagogik. Dritte Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Hrsg. Karl Just, Leipig 1892

Ders.: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verbesserte Aufl. Hrsg. Theodor Vogt, Leipzig 1884

Ders.: Die Behandlung der Patriachengeschichte mit Rücksicht auf Jahrbuch XIII. In: Jahrbuch d. Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. XIV. Jb. Langensalza 1882

Ders.: Zur Kritik von "Herbart und seine Jünger", von einer Abhandlung Ackermanns und einer Schrift Staudes. In: ebd. XII. Jb. Langensalza 1881

Ders.: Darstellende Formen von geschichtlichen Stoffen im pädagogischen Sinne. In: ebd. XIII.Jb. Langensalza 1881

Zillig, Peter: Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule. In: ebd. XIV. Jb. Langensalza 1882

Ders.: Zur Frage des Lehrplans. In: ebd. XVII. Jb. Langensalza 1885

Ders.: Art. Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. Wilhelm Rein, 2.Aufl. Langensalza 1905

Zimmermann, Wilhelm: Der Aufbau des Lehrerbildungs - und Volksschulwesens unter der preußischen Verwaltung von 1814 - 184o. Köln 1963

Zwiedineck-Südenhorst, H.von: Nachwort zu Bruno Gebhardts Aufsatz "Politische und Kulturgeschichte". In: Zeitschrift für allgemeine Geschichte. Stuttgart 1886

Fachzeitschriften und Jahrbücher

1. Die Arbeitsgemeinschaft. Hrsg. Friedrich Schnaß, Hannover 192o ff.

2. Die deutsche Schule. Monatsschrift hrsg. im Auftrag des deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann, Leipzig - Berlin 1896 ff.

3. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Hrsg. Friedrich Mann, Langensalza 1874 ff.

4. Deutsches Philologenblatt, Korresspondensblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand. Hrsg. A. Hoofe, 2o. Jg. Leipzig 1912, vorher: Korrespondenzblatt für die Philologenvereine Preußens. Hrsg. A. Kannengießer, Gelsenkirchen 1893 ff.

5. Deutsche Schulpraxis. Wochenblatt für Praxis, Geschichte und Literatur der Erziehung und des Unterrichts. Hrsg. Ernst Wunderlich, Leipzig 188o ff.

6. Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, begründet von L. Quidde. Neue Folge im Verein mit G. Buchholz, Karl Lamprecht, Erich Marx u.a. hrsg. von Gerhard Seeliger. 1.Jg. (Der ganzen Folge 7.Jg.) Freiburg im Breisgau und Leipzig 1897

7. Deutsche Geschichtsblätter. Monatsschrift zur Förderung der landesgeschichtlichen Forschung unter Mitwirkung von Bachmann, Breysig, Erler u.a. hrsg. von Armin Tille. Gotha 1899 ff.

8. Die Grenzboten. Zeitschrift für Politik und Literatur, red. von J. Kuranda u.a. Leipzig 1847 ff., vorher: Die Grenzboten. Blätter für Deutschland und Belgien unter Mitwirkung deutscher und belgischer Schriftsteller hrsg. Brüssel 1841 - 1846

9. Evangelisches Schulblatt und Deutsche Schulzeitung. Hrsg. Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Gütersloh 1857 ff.

1o. Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands. Hrsg. K.D.Erdmann und Felix Messerschmidt, Stuttgart 1950 ff.

11. Jahrbuch der erziehungswissenschaftlichen Hauptstelle des Deutschen Lehrervereins. Nürnberg 1911 ff.

12. Jahrbuch der pädagogischen Zentrale des Deutschen Lehrervereins. Leipzig - Berlin 1911 ff.

13. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Hrsg. Tuiskon Ziller, Langensalza 1869 ff.

14. Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Neue Folge, hrsg. von Gustav Schmoller u.a., Leipzig 1877 ff.

15. Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens. Hrsg. Rudolf Beckedorff, Berlin 1825 ff.

16. Lebendige Schule. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht.
Frankfurt-Berlin-Hamburg- München 1945 ff

17. Leipziger Blätter für Pädagogik. Hrsg. vom pädagogischen Verein zu Leipzig, Leipzig 1867 ff.

18. Neue Bahnen. Illustrierte Monatshefte für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1889 ff.

19. Neue Deutsche Schulzeitung. Zentralorgan für die Interessen der gesamten deutschen Lehrerwelt. Hrsg. Franz Matthes, P.Muskalla und P. Winkler, Berlin 1871 ff.

2o. Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner hrsg. von Carl Kehr u.a. ,Gotha 1871 ff.

21. Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Im Verein mit Bartolomäi, Hentschel, Kellner, Lüben, Prange, Schulze, Stoy und Teikner bearbeitet und herausgegeben von Karl Nacke, Leipzig 1846 ff.

22. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen v. Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Hrsg. Friedrich Mann, Langensalza 1891 ff.

23. Pädagogische Revue. Zentralorgan für Pädagogik, Didaktik und Kulturpolitik. Hrsg. Karl W.E.Mager, Stuttgart 184o ff.

24. Pädagogische Studien. Hrsg. Wilhelm Rein, Eisenach 188o ff.

25. Pädagogische Zeit - und Streitfragen. Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Hrsg. Johannes Meyer, Wiesbaden 1888 ff.

26. Pädagogium. Hrsg. Friedrich Dittes, Leipzig - Wien 1879 ff.

27. Pommersche Jahrbücher. Hrsg. vom rügisch - pommerschen Geschichtsverein zu Greifswald und Stralsund, Greifswald 19oo ff.

28. Preußische Schulzeitung. Organ des Landesvereins preußischer Volksschullehrer sowie der Provinzial- Lehrervereine von Brandenburg, Pommern und der Rheinprovinz. Hrsg. W. Seyffarth, Liegnitz 1871 ff.

29. Sächsische Schulzeitung für Schullehrer und -freunde. Hrsg. Julius Kell, Leipzig 1845 ff.

3o. Schlesische Schulzeitung. Pädagogische Wochenschrift, Organ der Provinzial - Lehrervereine in Schlesien und Posen und des schlesischen Pestalozzi - Vereins. Red. v. Fr. Kiesel und F.Töpler, Breslau 1871 ff.

31. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Hrsg. Otto Schulz u. a., Berlin 1836 ff.

32. Vergangenheit und Gegenwart. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulgattungen. Hrsg. Fritz Friedrich und Paul Rühlmann, Leipzig 1911 ff.

33. Westdeutsche Lehrerzeitung. Zeitschrift zur Förderung der katholischen Schule und des Lehrerstandes. Hrsg. J.P. Bachem, Köln 1893 ff.

34. Wochenblatt für Elementarlehrer. Hrsg. J.P.Rossel, Aachen 1828 ff.

35. Zeitschrift für allgemeine Geschichte, Kultur, Literatur und Kunstgeschichte. Hrsg. H. v. Zwiedineck - Südenhorst, Stuttgart 1884 ff.

36. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Im Auftrag und unter Mitwirkung des Berlinischen Gymnasial-Lehrervereins hrsg. von A.G. Heydemann und W.J. Mützel, Berlin 1847 ff.

37. Zeitschrift für Deutsche Bildung. Hrsg. Ulrich Peters, Johannes Peiske, Karl Vietor, Frankfurt 1926 ff.

38. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Hrsg. von Ernst Meumann u. Otto Scheibner unter Mitwirkung von A.Fischer u. Hugo Gaudig, Leipzig 19oo ff.

39. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Hrsg. v. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Schwelm, später Frankfurt a.Main 1827 ff.

4o. Schul-Chronik. Hrsg. v. Franz Ludwig Zahn. Elberfeld/Moers 1844 - 1851

Forschungsgeschichtliche Veröffentlichungen, chronologisch geordnet

Richter,Albert: Die Methodik des Geschichtsunterrichts der Volksschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung.In: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts,hrsg.v. Karl Kehr,Gotha 1888 S.128-132

Schilling,Max: Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage. Berlin 189o S.1-15

Bengel,Johann: Geschichte der Methodik des kulturgeschichtlichen Unterrichts. In: Pädagogische Zeit- und Streitfragen.Wiesbaden 1896 Heft 49/5o

Bengel,Johann: Quellenbenutzung beim Geschichtsunterricht. Ein geschichtlicher Abriß. In:Pädagogische Zeit- und Streitfragen;Flugschriften zur Kenntnis der pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart. Wiesbaden 1898 Heft 53

Litt,Theodor: Zur Gestaltung des Geschichtsunterrichts in der Schule.In: Geschichtliche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin,Leipzig 1918

Nohl,Hermann: Die Geschichte in der Schule. In: Göttinger Studien zur Pädagogik, hrsg.v. Hermann Nohl, Göttingen 1926 Heft 5 S.26-37

Weniger,Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts.Untersuchungen zur geistesgeschichtlichen Didaktik. Leipzig 1926

Rühlmann,Paul: Zur Geschichte der Geschichtsquelle im Unterricht. In: Die Quelle im Geschichtsunterricht, hrsg.v. Ernst Wilmanns,Berlin 1932 S.1-23

Gentner,Bruno: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Preußens. 18oo-1848.Eine gesellschaftskritische Studie. Diss. Berlin HU 1955 (masch.)

Ackermann,Eduard:Die historiographischen Grundlagen der Methodik des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen in Preußen und anderen deutschen Ländern seit der Jahrhundertwende.Diss. Bonn 1956 (masch.)

Seyer,Horst: Der Geschichtsunterricht und seine Methodik in Preußen in der Zeit von 1848-1890. Eine gesellschaftskritische Studie. Päd. Diss. Berlin HU 1956 (masch.)

Baer,Hans: Entwicklung des Geschichtsunterrichts und der Geschichtsmethodik in den allgemeinbildenden Schulen Deutschlands (vorwiegend Preußens) 1890 - 1945.Eine gesellschaftskritische Studie. Päd.Diss. Berlin HU 1957 (masch.)

Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, hrsg.v. der Kommission für Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin-O 1961 ff.

Timm,Albrecht: Das Fach Geschichte in Forschung und Lehre in der sowjetischen Besatzungszone seit 1945. 3.Aufl. Bonn 1961; Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen und Deutscher Bundesverlag.

Wermes,Hans: Zur Geschichte der Einbeziehung heimatkundlichen Materials in den deutschen Geschichtsunterricht.Diss. Leipzig 1961 (masch.)

Weymar, Ernst: Das Selbstverständnis der Deutschen.Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19.Jahrhundert.Stuttgart 1961

Fiege,Hartwig: Der Geschichtsunterricht. Quellen zur Unterrichtslehre Bd.9, hrsg.v. Georg Geißler, Weinheim 1963

Schallenberger,Horst: Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik. Ratingen 1964

Diere,Horst: Rechtsdemokratische Schulpolitik im Dienste des deutschen Imperialismus. Der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preußens zwischen 1918 und 1923 im Zeichen des Klassenverrats der rechten SPD-Führung. Berlin-O 1964 ; zugl. Diss. Halle u.d. Titel: Die reaktionäre Politik des Ministeriums für Wissenschaft,Kunst und Volksbildung hinsichtlich des Geschichtsunterrichts an den höheren Schulen Preußens (1918-1923).

Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgew. v.Karl Heinz Günther,Franz Hofmann,Gerd Hohendorf,Helmut König,Heinz Schuffenhauer. 6.Aufl.Berlin-O 1971; Neudruck der völlig neu überarbeiteten 5. Aufl. von 1965

Mehlhorn,Hans-Georg: Die Befähigung der Schüler,revolutionäre Situationen in der Geschichte tiefer zu erfassen - ein Beitrag zur Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins.Diss. Leipzig 1969 (masch.)

Mundorf,Gerda: Forschungen zur Schul- und Erziehungsgeschichte.In: Historische Forschungen in der DDR 196o-197o.Analysen und Berichte zum XIII. Internationalen Historikerkongreß in Moskau 197o. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 18 (197o) Sonderband, Berlin-O, S.21o-233

Trapp,Walter: Der Einfluß der Regierungsform der Monarchie auf den Geschichtsunterricht in den bayerischen Volksschulen. Diss. München 1971

Bibliographie von Veröffentlichungen, die nach 1945 zur Geschichte einzelner Schulen oder des Bildungswesens einzelner Orte auf dem Territorium der DDR erschienen sind. Zusammengestellt von Ernst Kretzmar.In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Bd.12 (1972) Berlin-O, S.262-278

Erziehungswissenschaftliche Dokumentation, Bd.8: Materialien zur besonderen Unterrichtslehre,Teil 2, Politische Bildung,Geschichte,Erdkunde; Bücher, Bibliographien,Sammelwerke 1945 - 1971/72.Zusammengestellt von Heiner Schmid. Weinheim und Basel 1974

Schneider,Gerhard: Zur Geschichte der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht. In ders.(Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Landau 1975 S. 11-57

Neuere didaktische Literatur

Beeck,K.H.(Hrsg.): Aspekte zeitgemäßer Unterrichtspraxis.Ratingen 1969

Döhn,Hans: Der Geschichtsunterricht in Volks- und Realschulen.Hannover 1967

Fiege,Hartwig: Geschichte. Düsseldorf 1969

Fina,Kurt: Die historische Bildquelle im Geschichtsunterricht.Ein empirischer Bericht. In: Päd.Welt 31 (1977) S.3o4-315

Ders.: Die historische Quelle im Geschichtsunterricht. In GWU 21 (197o) S.615-634

Ders.: Geschichtsdidaktik und Auswahlproblematik. München 1969

Ders.: Geschichtsmethodik. München 1973

Ders.: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht der Volksschule.Ein Dreistufenprogramm. In:Welt der Schule - Werkstatt Nr.3o (1977) S.98-1o8

Fürnrohr,Walter: Ad fontes! Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an der Hauptschule. In:Pädagogische Welt 24 (197o) S.364-374

Ders.: Geschichtsdidaktik und Curriculumentwicklung I; Beiträge zur Neugestaltung von Unterricht und Studium.Tagung der Fachgruppe Geschichte in der Hochschulkonferenz für Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, 2.-4.Okt. 1973 in Göttingen. München 1974

Fürnrohr,Walter/Kirchhoff,Hans Georg (Hrsg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik.Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 1.-3.Okt. 1975 in Nürnberg. In d. Reihe: Anregungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd.15 Stuttgart 1976

Geschichtsdidaktik. Probleme,Projekte,Perspektiven, hrsg.v. Klaus Bergmann,Werner Bold, Annette Kuhn, Jörn Rüsen,Gerhard Schneider,Lothar Steinbach. Düsseldorf 1976 ff.

Giesecke,Hermann: Didaktik der politischen Bildung. 5.Aufl. München 197o

Göckel,Hans: Begriff und Aufgabe der Fachdidaktik.In GWU Jg.27 (1976) Heft 3 S.146-157 und in Walter Fürnrohr,Hans Georg Kirchhoff a.a.O.S.24

Hug,Wolfgang(Hrsg.): Geschichtliche Weltkunde. Bd.1, 3.Aufl. Frankfurt a.Main 1975; Bd.2 ebd. 1975; Bd.3 ebd.1975; dazu Lernimpulse 1,2,3 ebd.1975

Ders.: Geschichtsunterricht in der Praxis der Sekundarstufe I. Frankfurt a.Main, Berlin, München 1977

Ders.:Lernmotivation im Fach Geschichte. In:Walter Fürnrohr,Hans Georg Kirchhoff a.a.O.S.75-1o2

Kuss, Horst: Über Begriff und Problem einer historischen Fachdidaktik.In: Walter Fürnrohr a.a.O. S.19-31

Kuhn,Annette: Einführung in die Didaktik der Geschichte. München 1974, 2.Aufl. ebd. 1977

Krieger,Herbert: Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts. 5. neugefaßte Aufl. Frankfurt 1968

Kindermann,Hermann: Die Bedeutung der Quelle im Geschichtsunterricht.In: Didaktik und Referendarausbildung im Fach Geschichte. Bd.1 Düsseldorf 1969 S.87-9o

Kirchhoff,Hans Georg: Weiterführender Geschichtsunterricht - Beiträge zu einer neuen Geschichtsdidaktik. Ratingen, Wuppertal, Kastellaun, Düsseldorf 1971

Ders.: Ad Fontes! Geschichtserzählung und historische Quelle im Geschichtsunterricht. In ders. a.a.O.S.57-82

Mannsmann,Anneliese: Vorüberlegungen zu einer Didaktik der Soziohistorie - Dimensionierung des Faches Geschichte.In: Herwig Blankertz (Hrsg.): Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung; Strukturansätze für Geschichte, Deutsch , Biologie. Essen 1973

Meyers,Peter: Neue Strömungen in der Geschichtsdidaktik. In GWU Jg.27 (1976) Heft 8 S.490-501

Mielitz, Reinhard: Das Lehren der Geschichte.Methoden des Geschichtsunterrichts in Schule und Universität. Göttingen 1969

Mühlstädt,Herbert: Der Geschichtslehrer erzählt.2 Bde. Berlin-O 1975

Radkau,Joachim: Empirische Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Bericht über die Tagung in Nürnberg vom 1.-3.10.1975. In GWU Jg.27 (1976) S. 354-359

Robinsohn,Saul B.:Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2.Aufl. Neuwied 1969

Rohlfes, Joachim: Kategorien des Geschichtsunterrichts. In GWU Jg.22 (1971) Heft 8 S.474-494

Ders.: Umrisse einer Didaktik der Geschichte. 2.Aufl. Göttingen 1972, 3.Aufl. ebd. 1974

Rumpf,Wilfried: Geschichtsunterricht und Didaktik. Gedanken eines Unterrichtspraktikers zum Geschichtsunterricht auf der gymnasialen Mittelstufe. In GWU Jg.25 (1974) Heft 1 S.40-46

Schieder,Theodor: Geschichte als Wissenschaft. München, Wien 1965

Schmid, Heinz Dieter (Hrsg.): Fragen an die Geschichte. Geschichtliches Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I; 3 Bde. Frankfurt a.Main 1977

Schneider,Gerhard(Hrsg.): Die Quelle im Geschichtsunterricht. Landau 1975

Schörken,Rolf: Geschichtsdidaktik und Geschichtsbewußtsein. In GWU Jg.23 (1972) Heft 2 S.81-89

Schörken,Rolf: Lerntheoretische Fragen an die Didaktik des Geschichtsunterrichts. In GWU Jg.21 (197o) S.4o7-42o

Schörken,Rolf / Menne,Dieter: Der Beitrag der Geschichte zur politischen Bildung.Ein Tagungs- und Trendbericht der Bundeszentrale für politische Bildung vom 25.- 3o.9.1972 in Nürnberg. In GWU Jg.24 (1973) Heft 3 S.146-155

Steinbach,Lothar: Die Verwendung von Quellen im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In Walter Fürnrohr a.a.O.S.135-142

Ders.: Zur Theorie der Quellenbenutzung im Geschichtsunterricht.Ein Beitrag zu einer Didaktik in sozialisationstheoretischer Absicht. In: Gerhard Schneider a.a.O.S.61-1o1

Süßmuth,Hans: Lernziele und Curriculumelemente eines Geschichtsunterrichts nach strukturierendem Verfahren. In: Lernziele und Stoffauswahl im politischen Unterricht.Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Heft 93 Bonn 1972

Tocha, Michael: Die Tränen des Prinzen oder Versuch, die Geschichtserzählung auf die Füße zu stellen. In GWU Jg.27 (1976) Heft 1o S.619-624

Wilhelm,Theodor: Theorie der Schule.Stuttgart 1967

Lebenslauf

Am 25.Oktober 1924 wurde ich als erstes Kind der Eheleute Walter und Louise Overmann in Westerholt, Kreis Recklinghausen,geboren.

Nach dem Besuch der Volksschule in Westerholt und des Aufbaugymnasiums in Recklinghausen bestand ich 1946 - nachdem meine Schulzeit durch eine Kriegsdienstverpflichtung und die Einberufung zum RAD unterbrochen worden war - das Abitur am Lyzeum in Gelsenkirchen-Buer.

Durch ein erfolgreich abgeschlossenes Studium an der Textilingenieurschule in M'-Gladbach und eine verkürzte Schneiderlehre erwarb ich die Voraussetzungen für den Beruf der Modelldirektrice, den ich auch nach meiner Heirat mit dem Gartenbauingenieur Georg Blochmann noch ausübte.Nach der Geburt meiner beiden Söhne ,1954 und 1956, gab ich meine berufliche Tätigkeit auf.

1968 begann ich nach zweijähriger schulpraktischer Tätigkeit ein Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr,Abteilung Dortmund, das ich 197o mit der Ersten Staatsprüfung abschloß.1972 bestand ich die 2.Staatsprüfung und bin seitdem als Lehrerin an der Glückauf-Hauptschule in Herten-Bertlich tätig.

Ein 197o an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund nebenberuflich aufgenommenes Weiterstudium in den Fächern Geschichte,Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft schloß ich 1973 mit der Diplom-Pädagogik-Prüfung, 1977 mit der Promotion zum Dr.paed. ab.